
PORTA LINGUA – 2011

***A szaknyelvi
kompetenciafejlesztéstől
a munkaerőpiacig***

**cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról**

**2011
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő:
Dr. Silye Magdolna

Lektorok:
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Sturcz Zoltán
Dr. Troy B. Wiwczaroski

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete
Center-Print Nyomda Debrecen
2011

TARTALOM

KOMPETENCIA FEJLESZTÉS

DÉVÉNYI MÁRTA: Az értékesítési tárgyalások verbális taktikái hallgatói szimulációk tükrében.....	11
FREGAN BEATRIX: Az Európai Unió elnökségi feladatairakészülők kompetenciafejlesztési módszere	17
MITRÍK BARBARA: Learning the language of the law – a case study on precedent	25
SZÉNICH ALEXANDRA: Megtanultunk nyelvet tanulni?A BGF KVIK turizmus-vendéglátás szakán német üzleti szaknyelvet tanuló I. évfolyamos hallgatók körében készült előteszt eredményei.....	35

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

ASZTALOS RÉKA: Students' disposition towards the use of computers and the Internet A pilot study	43
DORÓ KATALIN: Számítógépes alkalmazások az angol tudományos szókinés oktatásában	51
HARDI JUDIT: Szaknyelvi kompetenciafejlesztés idegen nyelven.....	59
KURTÁN ZSUZSA: A szaknyelvtanár-képzés alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai vonatkozásai.....	69
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: Preparing for Central Asian Students to Study Animal Husbandry in English.....	79

SZAKNYELVI MŰFAJKUTATÁS, DISKURZUSELEMZÉS

CSÁK ÉVA: A szállodaipari szaksajtó sajátosságai :egy háromnyelvű neologizmustár körvonalai	89
CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA: A turisztikai reklámról - nyelvészeti megközelítésben	99
DOBOS CSILLA: A stílus szociokulturális rétegzettsége a jogi szakmai nyelvhasználat különböző területein	109

DÓSA ILDIKÓ: Személytelenség kifejezése a számviteli nyelvhasználatban	119
HAMBUCHNÉ KŐHALMI ANIKÓ: „ <i>Akkor most meséljen arról, hogy hogy van...</i> ” Orvoscőzpontő beszélgetésvezetés és/vagy laikus betegség-elképzelések háziorvos - beteg konzultációkban.....	125
HELTAI PÁL: Csoportnyelv-e a szaknyelv?	139
MÁTYÁS JUDIT: A német nyelvő online reklámok nyelvi sajátosságai.....	151
MIHALOVICS ÁRPÁD: A diskurzuselemzés francia vonulata	159
NAGANO, ROBIN LEE: An analysis of information contained in research article titles	171
SÁRKÁNYNÉ LŐRINC ANITA: A beszélőváltás mechanizmusa háziorvosok szívbeteggekkel folytatott beszélgetéseiben.....	181
SZALACSEK MARGIT: A műfajok ismeretének haszna a szaknyelvoktatásban	187
SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA: Digitális műfaji sajátosságok angol nyelvő internetes betegtájékoztatókban.....	197
VELJANOVSZKI, DAVID: Students’ thesis introductions and journal article introductions: contrastive rhetorical and linguistic observations ...	203
VOLEK-NAGY KRISZTINA: A zenei tudatosság tesztje. A magyar zenei szaknyelv sajátosságai a diákok nyelvhasználatában	215

KULTURAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA – TOMPOS ANIKÓ: Osztrák üzleti kultúra magyar szemmel.....	225
KERESZTES CSILLA: Orthographic borrowings in Hungarian medical language	231
KÖVI MÁRTA: Készségfejlesztés és kultúra közvetítés autentikus anyagokkal	239
MURÁTH JUDIT: Aktuális gazdasági szővegek fordításának sajátosságai – terminológiai-lexikológiai vizsgálatok.....	245
SZIKLAINÉ GOMBOS ZSUZSANNA: Interkulturális tantárgyak változása a hallgatói / munkaerőpiaci igények függvényében.....	255
SZLADEK EMESE Olasz művészettörténeti szakszővegek elemzése.....	265
VÁLÓCZI MARIANNA: Tolmácsolás olasz üzleti szaknyelvi környezetben	277
VARGÁNÉ KISS KATALIN: A modalitás vizsgálata egy pénzintézet általános üzleti feltételeinek szakszővegében.....	285

A SZAKNYELVOKTATÁS SZOCIOKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI

BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Fókuszcsoporthoz megbeszélés a kultúra különböző aspektusainak közvetítési lehetőségeiről a szaknyelvi órán.....	297
TAR ILDIKÓ – WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: Academic Difficulties in ESL Courses at Medical Faculties.....	307

VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELES

LUKÁCSI ZOLTÁN: Variation in Unsuccessful Candidates' Performance Levels during the Administration of Consecutive Examinations...	317
PÁLINKÁS MAGDOLNA: TDK dolgozatok a BME angol nyelvi szekciójában	327
SZŐKE ANDREA: Van-e helye az idegennyelv-tudás értékelésének egy AC jelentésben?	333

OKTATÁSPOLITIKA

HAVRIL ÁGNES: Az angol tudományos szaknyelvi képzés elmúlt 10 évének áttekintése a felsőoktatási képzésekben.....	341
HOÓS RITA: Az idegen nyelvek oktatásáról a felsőoktatásban Magyarországon 2010-ben: egy nyelvтанár tapasztalatai és gondolatai.....	353
LOCH ÁGNES – DÉVÉNY ÁGNES: Változás és állandóság egy hallgatói igényfelmérés tükrében	369
MÁGOCSI NYINA – KALAFATICS ZSUZSANNA: Az orosz nyelv státusza a magyar oktatáspolitikai változások tükrében	383
STURCZ ZOLTÁN: A második nyelv szerepe a munkaadók szemszögéből..	391

ELŐSZÓ

Ez a könyv a Porta Lingua sorozat tizedik tanulmánykötete, amely a Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete (SZOKOE) ösztönzésére készített cikkeket és tanulmányokat tartalmazza. A sorozat 2002-ben indult útjára azzal a céllal, hogy a 2001. novembere óta évenként megrendezett szaknyelvi konferencia mellett újabb fórumot teremtsen az elsősorban magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó szaknyelvoktatás és -kutatás tapasztalatainak, eredményeinek megosztására. Az éves rendszerességgel megjelenő kötetek megismertetik az olvasót a szerzők legfrissebb eredményeivel, a terminológia-lexikológia, a szaknyelvi műfajkutatás, diskurzuselemzés, a szaknyelvi tanterv- és tananyagfejlesztés, a vizsgáztatás, értékelés, valamint a szaknyelvoktatás szociokulturális témáival, oktatáspolitikai vonatkozásaival, továbbá a kultúráközi szaknyelvi kommunikáció, a szakfordítás alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kérdéseivel.

Az önmagában impozáns látványt nyújtó, egymás mellé felsorakoztatható kötetek sora jelentős szakmai forrás a szakemberek széles rétegei számára. Ezek a kötetek immár tizedik alkalommal teszik lehetővé, hogy az évek során szakmai közösséget alkotó szerzők kitárják azt a kaput, amelyen bepillantva az olvasó megismerkedhet széleskörű és a fent felsorolt szaknyelvi témák közül egy-egy területen elmélyedt munkájukkal. Külön figyelemre méltó, hogy egyre több az olyan szerző is, aki az utóbbi években szerzett szaknyelv-kutatói témában tudományos minősítést.

Ha az olvasó kapunkon (Porta Lingua) belép, akkor meggyőződhet arról, hogy ma már az egymásra kölcsönösen ható szaknyelv-kutatás és szaknyelvoktatás az interdiszciplináris összefüggések hálójában az új szakember generációk valós nyelvi-kommunikációs szükségleteit szolgálja, ahogy a jelen kötet címe is erre utal: A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig. A szakmai nyelvhasználat több szempontú feltárását és leírását segítő írások az elmélet és a gyakorlat összefüggéseiben rámutatnak a szaknyelv kutatásának fontosságára és az eredmények gyakorlati felhasználhatóságára.

Tisztelettel nyújtjuk át az olvasónak a Porta Lingua legújabb kötetében összegyűjtött cikkeket és tanulmányokat. Köszönet illeti mindazokat, akik megjelenését lehetővé tették és támogatták.

Dr. Kurtán Zsuzsa
habilitált egyetemi docens
Pannon Egyetem
Angol–Amerikai Intézet

KOMPETENCIA FEJLESZTÉS

Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

Az értékesítési tárgyalások verbális taktikái hallgatói szimulációk tükrében

Dolgozatom egy nemzetközi értékesítési tárgyalás szimulációjának vizsgálata alapján mutatja be és értékeli magyar közgazdászhallgatók verbális tárgyalási taktika választását. A szimulációban részt vevő hallgatók tárgyalástechnikai ismereteket és készségeket oktató kurzus hallgatói voltak, így előzetesen tanulmányozták a tárgyalási gyakorlatban alkalmazott verbális taktikák szerepét és hatását. Azt vizsgáltam, hogy a hallgatók milyen jellegű taktikákat milyen módon használtak fel a tárgyalási szimuláció folyamán. Dolgozatom a tárgyalástechnika oktatásának módszertanára vonatkozó következtetéseket kíván levonni.

Kulcsszavak: nemzetközi értékesítési tárgyalás, disztributív stratégia, integratív stratégia, verbális tárgyalási taktikák, tárgyalási szimuláció, tárgyalástechnikai ismeretek, tárgyalási készség, módszertan, empirikus kutatás, kérdőíves felmérés

Az 'Értékesítés nemzetközi üzleti tárgyaláson' üzleti tárgyalási szimuláció taktika-használatának empirikus vizsgálata

A vizsgálat 2005 és 2008 között lezajló, tárgyalási stratégiák és taktikák használatát vizsgáló kutatásom része volt, amellyel a tárgyalástechnika oktatásának módszertani fejlesztését kívántam elősegíteni.

A kutatás előzményei

1996 óta tanítok tárgyalási ismereteket angol nyelven a *Business Negotiations in Europe* (1996-2006) és az *Intercultural Business Communication* című tantárgyak keretében a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán. A hallgatók a kurzus első felében a tárgyalási stratégia felépítéséhez kapcsolva tanulmányozzák a leggyakrabban használt tárgyalási taktikákat (Adler, 1990; Fisher, Cotton, 1993; Ury-Patton, 1991; Kennedy, Benson, McMillan, 1989; Lewicki et al. 2003; Maddux, 1992). A szakirodalom alapján tanári irányítással ismertetik és értelmezik az egyes taktikákat és elhárításukat. A kurzus második felében kétfős tárgyalási szimulációk szereplőiként próbálhatják ki elméleti tudásukat a gyakorlatban.

A kutatás alanyai

A bemutatott vizsgálat résztvevői a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának 38 magyar hallgatója. Tíz férfi és 18 nő vett részt a vizsgált tárgyalási szimulációban, életkoruk 20-23 év. Az angol, a tárgyalási szimulációk nyelve, nem anyanyelvük, mindenki számára második nyelv. Angol nyelvtudásuk felső- vagy középfokú, ismerik az angol üzleti

szaknyelvet, felső- vagy középfokú szaknyelvi vizsgát tettek. A kutatás helyszíne egyetemi szemináriumi gyakorlat. A hallgatók részletes ismeretekkel rendelkeznek a disztributív és integratív tárgyalási stratégiákról és a leggyakrabban használt tárgyalási taktikákról. Nem rendelkeztek üzleti életben végzett tárgyalási gyakorlattal.

A kutatás folyamata és módszere

A kutatás folyamán kétszereplős üzleti tárgyalási szimuláció taktikahasználatát vizsgáltam. Cotton "Role-play: Negotiation" (1993:71) című tárgyalási szimulációját használtam fel, amelynek témája: értékesítés nemzetközi tárgyaláson. A szimuláció szerepleírása részletesen megadja a tárgyalási helyzet és a tárgyalási pozíció jellemzőit. Választásom azért esett erre a szimulációra, mert jelöli az elérendő üzleti célt, de ezen belül nem szab merev határokat, így a tárgyalók szabadon mérlegelhetnek az alkuhelyzetnek megfelelően. Ebből következően a stratégia és taktikahasználatban is szabad a hallgatók választása, de természetesen, figyelembe kell venniük a tárgyalási helyzet objektív tényezőit.

A tárgyalási szimuláció előkészítését a tárgyalást megelőző héten kezdtük. Mindkét tárgyaló fél részletes szerepleírást kapott, amelynek alapján felkészült az értékesítési tárgyalásra mint értékesítő vagy beszerző. Első feladatuk volt, hogy stratégiát készítsenek, és taktikákat válasszanak a megjelölt célok elérése érdekében. Erről kérdőív (első kérdőív) kitöltésével számoltak be. Választásukat indokolniuk is kellett. A tárgyalás után töltötték ki a második kérdőívet, amelyben arra válaszoltak, hogy a tárgyalás igazolta-e taktikaválasztásukat. A kérdőív kérdéseire adott válaszukban a tárgyalók értékelték saját taktikahasználatukat, sikeres és sikertelen taktikaválasztásukat, valamint a másik fél taktikáit is.

A kutatás értékelése

Az üzleti tárgyalási szimulációkban használt verbális taktikák empirikus vizsgálatára kiválasztott kutatási módszereim az adatok részben kvantitatív, részben kvalitatív értékelését teszik lehetővé.

Az első és a második kérdőív válaszai alapján lehetőség nyílik a taktikahasználat kvantitatív értékelésére. Az első kérdőív válaszai a hallgatók taktika felhasználási szándékáról tájékoztatnak. A második kérdőív válaszai leírják a hallgatók tényleges taktikahasználatát, jelölve a taktikák sikerességét, illetve sikertelenségét.

A kérdőív első és a második részének válaszai alapján kvantitatív vizsgálattal összegezhető, értékelhető és összehasonlítható az egyes tárgyalási helyzetek szerepeinek jellemző, sikeres taktikahasználat. Összehasonlíthatóak a magyar férfi és nő hallgatók taktika preferenciái.

Kvalitatív vizsgálatra a kérdőívek nyitott kérdéseire adott, érveket és indokokat is megfogalmazó hallgatói válaszok adtak lehetőséget.

A következőkben a kutatás eredményeit az empirikus vizsgálat alapjául szolgáló üzleti tárgyalási szimuláció sikeres taktikahasználatának értékelésével mutatom be. A számítások nem a hallgatók, hanem minden esetben a taktikahasználat arányában történtek.

Az 'Értékesítés nemzetközi tárgyaláson' üzleti tárgyalási szimuláció taktikahasználat

A tárgyalás alaphelyzete: A New York-i Trendsetters Inc. beszerzője selyemsálak beszerzéséről tárgyal a Hong Kong-i Island Silks értékesítési igazgatójával. A kereskedelmi ügylet öt feltételéről kell megegyezniük.

A második kérdőív válaszai szerint a szimulációban részt vevő 38 magyar közgazdászhallgató, 10 férfi és 18 nő, összesen 57 alkalommal használt fel sikeresen taktikát a tárgyalási szimuláció során, tehát a sikeres taktikahasználatok száma összesen 57. A továbbiakban az egyes taktikák használatának százalékos arányát vizsgáltam.

Az értékesítők taktikahasználat (Sales Director, Island Silks)

Az értékesítő szerepében tárgyaló hallgatók taktikahasználatuk 43%-ában alkalmaztak „kemény alku” taktikákat. Legnagyobb volt az induló ajánlatként a legmagasabb indokolható árajánlatot alkalmazó taktika használatának aránya: 21%. Említést érdemel, hogy ezt a taktikát kizárólag a nő hallgatók alkalmazták, ők magas százalékos arányban, 30%-ban, a férfi hallgatók viszont nem éltek ezzel a lehetőséggel (0%). Az értékesítő részéről a szűkös pénzügyi keretre hivatkozás, mint taktika használati aránya 11%. (A szűkös pénzügyi keret akadályozza meg a gyártót, hogy kielégítse a beszerző több minta és szín iránti igényét.) Ezt a taktikát hasonló taktikahasználati arányban alkalmazzák a férfi (13%) és a nő hallgatók (10%).

A *burkolt fenyegetés* taktikahasználat 0%, egyetlen értékesítő sem készítette a beszerzőt például a „*Van jobb ajánlatom az egyik versenytársától!*” taktikával igényeinek visszavonására.

A *korlátozott felhatalmazás* taktikái a taktikahasználat 14%-át tették ki, s ebből 11% volt a vállalati szabályzatra hivatkozó „*Nem tehetem.*” taktika aránya. A taktikahasználat hasonló mértékű volt mind a férfiak, mind a nők esetében: 13 illetve 15%.

Egyetlen hallgató sem választotta az *érzelmi hatáskeltés* taktikáit.

A hallgatók taktikahasználatának 43%-át képviselték az érvelést segítő, úgynevezett *érvelési taktikák*. Ezek taktikahasználati aránya 10%-kal magasabb volt a férfi hallgatók esetében: 50% (férfiak) illetve 40% (nők). Ebből az *összekapcsolás* taktika (követelés és engedmény együttes felvetése)

21%-ot képviselt. Ez az arány 12%-kal magasabb volt a nők, mint a férfiak esetében: 25 illetve 13%. Az „Igen, de...” feltételes egyetértést kifejező választaktika aránya 14%-ot ért el, hasonló mértékben a férfiak és a nők részéről: 13 illetve 15%.

A beszerzők taktikahasználata (Chief Buyer, Trendsetters Inc.)

Beszerző szerepben a hallgatók összes taktikahasználatuk 45%-ában éltek *kemény alku* taktikákkal, a nő hallgatók 15%-kal magasabb arányban, mint a férfiak: 48 illetve 33%. Ebből legmagasabb az *orosz front* taktika aránya: 10%, 17% a férfiak, 9% a nők esetében. (*Orosz front*: a másik fél két megegyezési lehetőség közül választhat: az egyik az elfogadhatatlan „orosz front”, de a másik is kedvezőtlen számára.) Az induló ajánlatként a legalacsonyabb indokolható árajánlatot alkalmazó taktika használatának aránya 10%, ebből 0% a férfiak és 13% a nők esetében. A szűkös pénzügyi keretre hivatkozás mint taktika használati aránya 14% hasonló mértékű mind a férfiak, mind a nők esetében: 17 illetve 13%.

A beszerzők taktikahasználatának 10%-át (férfiak: 0%, nők: 13%) teszik ki a *burkolt fenyegetés* taktikái. Ebből a „Van jobb ajánlatom az egyik versenytársától!” taktikát 9%-ban használták a nők, míg 0%-ban a férfiak.

A *burkolt fenyegetés* taktika használati aránya 10%, ebből a nők esetében 13%, a férfiak esetében 0%.

A taktikahasználat 3%-ában korlátozták a másik fél követelését a *korlátozott felhatalmazás* taktikával, ebből a „Nem tehetem.” taktika aránya 0% a férfiak, 4% a nők esetében.

Az *érzelmi hatáskeltés* taktikahasználati aránya csupán 3%, a férfiak nem alkalmazták (0%), a nők taktikahasználatában 4%-ot képvisel.

A hallgatók taktikahasználatának 38%-át tették ki az *érvelési taktikák*, ebből a férfiak taktikahasználati aránya 37%-kal magasabb volt, mint a nőké: 67 illetve 30%. Ebből az *összekapcsolás* taktika aránya 21%: 17% (férfiak) illetve 22% (nők). Az „Igen, de...” taktika aránya 14%, a férfiak esetében 24%-kal magasabb, mint a nők esetében: 33 illetve 9%.

A hallgatók taktikahasználatának összegző értékelése

A szimuláció tárgyalási szempontjai a nemzetközi üzletkötés jellemző szempontjai. Hong Kong és New York – két földrész üzletemberei kötnek üzletet. Két különböző kultúra találkozik. A hallgatóknak nem volt feladata a tárgyaló nemzetiségét figyelembe véve tárgyalni, de maga a tárgyalási helyzet nemzetközi viszonylatban való tárgyalást indukált.

A szimulációban a tárgyaló felek első alkalommal tárgyaltak egymással, a tárgyalás nemzetközi tárgyalás, ráadásul a beszerző nagyvállalatot, egy áruházláncot képviselt a termelő vállalattal szemben. A

tárgyaló felek bizonytalanok voltak egymás stratégiáját és taktikáit illetően, így mindkettő jellemzően disztributív stratégiát és taktikákat alkalmazott. Ugyanakkor az adott tárgyalási helyzetnek voltak integratív tárgyalási megoldást lehetővé tevő jellemzői, amelyet a hallgatók szintén igyekeztek kihasználni.

Mindkét tárgyaló fél taktikahasználatában magas arányt, 43%-ot (értékesítő) és 45%-ot (beszerző) képviselnek a *kemény alku* taktikák. Ennek oka a tárgyalási helyzetből adódik. A felek első alkalommal tárgyalnak, így nagy a bizonytalanságuk a másik tárgyaló fél taktikáit illetően, mindkettő határozott taktikai lépésekkel igyekszik biztosítani a jövedelmező szerződést. A beszerzők taktikahasználatában jelentős volt a másik fél érvelési lehetőségét megszüntető *orosz front* taktika használati aránya, 10%, ami erősen disztributív jellegű tárgyalásra utal. Önértékelésükben a hallgatók leírták, hogy erős pozíciójuk tette lehetővé számukra az *orosz front* taktika választását. Ezt a taktikát magasabb százalékban alkalmazták a férfi tárgyalók (17%), alacsonyabb százalékban a nő tárgyalók (9%).

A *burkolt fenyegetés taktikáit* kizárólag a nagyvállalat képviselői használták (beszerzők: a taktikahasználat 10%-a). Ezzel a lehetőséggel kizárólag a nők éltek (13%), s legnagyobb arányban a „*Van jobb ajánlatom az egyik versenytársától!*” taktikát alkalmazták (9%).

A *korlátozott felhatalmazás* taktikaival elsősorban az értékesítők igyekeztek a beszerzők követeléseit korlátozni (14%). Ebből 11% volt a vállalati szabályzatra hivatkozó „*Nem tehetem.*” taktika aránya.

Az érvelés fontos szerepet játszott a megegyezési feltételek egyeztetésében, ezt tükrözi az *érvelési taktikák* használatának magas százaléka: 43% (értékesítők), illetve 38% (beszerzők). A legmagasabb az érdekek összekapcsolva tárgyalását lehetővé tevő *összekapcsolás* taktika aránya: 16% (értékesítők), illetve 21% (beszerzők). Az ellenérvet bevezető „*Igen, de...*” taktika aránya is jelentős: 21% (értékesítők), illetve 14% (beszerzők). Megállapíthatjuk, hogy az integratív tárgyalási megoldást kereső objektív megegyezési feltételekkel való érvelés a tárgyalás fontos taktikai eszköze volt. Ezt az eszközt mind az értékesítők, mind a beszerzők esetében magasabb taktikahasználati arányban alkalmazták a férfi hallgatók, mint a nő hallgatók.

A tárgyalástechnika oktatásának módszertanára vonatkozó következtetések

A tárgyalási készség elsajátítását nagymértékben elősegíti a gyakorlati szempontokat figyelembe vevő elméleti alapozás, amelynek során a hallgatók aktív részvétele készíti elő az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását. Erre adnak lehetőséget az esettanulmányok, hallgatói előadások és megbeszélések,

majd a tárgyalási szimulációk teszik lehetővé a hallgatók számára az egyes stratégiák és taktikák alkalmazásával való első próbálkozásokat a gyakorlatban.

A szimulációbeli szerepre való felkészülés során a tárgyalási cél és a tárgyalási helyzet együttes értékelése jelenti a kiindulópontot a stratégia és a taktikák megtervezéséhez. A felkészülés eredményének írásbeli összegzésére szolgáló kérdőív arra ösztönzi a hallgatókat, hogy rendszerezzék, értékeljék stratégiai elképzeléseiket, taktikai ötleteiket.

A szimuláció tapasztalatait összegző második kérdőív szembesítő kérdései pedig lehetőséget adnak a hallgatóknak saját taktikahasználatuk, valamint a másik fél taktikahasználatának értékelésére is. Azt tapasztaltam, hogy a második kérdőív szempontjai arra ösztönözik a két tárgyalófelet, hogy a szimuláció után, minden külön tanári kezdeményezés nélkül, megvitassák, hogy milyen taktikákat használtak, s miért melyik taktika volt sikeres vagy sikertelen. Ezek a rövid, spontán megbeszélések nagyon fontosak, mert azonnali visszacsatolásként szembesítik a két hallgatót taktikahasználatuk minősítésével. Az ilyen jellegű megbeszélésekre csak a szimulációk adnak lehetőséget.

Ezután a csoportos megbeszélés a tapasztalatok egybevetését, megvitatását, a tárgyalási helyzetre és szerepre való következtetések levonását teszi lehetővé. Ha videofelvétel készül a tárgyalásról, annak megtekintése és elemzése mind a két tárgyaló fél, mind a többi hallgató számára tanulságos. A kérdőívek válaszainak tanári, írásbeli vagy szóbeli, értékelése szintén hozzájárul a tárgyalási készség megalapozásához. A stratégia és taktikahasználat értékelése így több csatornán zajlik, felerősítve egymás hatását.

Hivatkozások

- Adler, Nancy J. (1990): *International Dimensions of Organizational Behavior*. PWS-Kent: Boston
- Cotton, D. (1993): *Business Class*. Cambridge University Press: Cambridge
- Fisher, R. - Ury, W. - Patton, B. (1991): *Getting To Yes. Negotiating Agreements Without Giving In*. Penguin: New York
- Kennedy, G. - Benson, J. - McMillan J. (1989): *Managing Negotiations*. Century Hutchinson Ltd: London
- Lewicki, R. J. et.al. (2003): *Essentials of Negotiation*. McGraw Hill: New York
- Maddux, R. B. (1992): *Successful Negotiation*. Kogan Page: London

Fregan Beatrix
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem

Az Európai Unió elnökségi feladataira készülők kompetenciafejlesztési metódusa

A Magyar Köztársaság csatlakozása óta az Európai Unión belül az egyik legnagyobb feladatnak látszik a 2011. első félévében esedékes magyar elnökséggel összefüggő feladatok teljesítése. Hazánk esetében az elnökség nemcsak politikai, kulturális és gazdasági felkészülési feladatot jelent, hanem a nyelvi kommunikáció területén kiemelt felkészülési-felkészítési funkciórendszer működtetését kívánja. Az előadás bemutatja a francia nyelv alkalmazásának szükségességét a felkészülés szakaszától az elnökség alatti időszak végéig, valamint rávilágít a Közös Európai Biztonság- és Védelempolitika francia nyelvi sajátosságaira és annak alkalmazhatóságára. Ismerteti a francia nyelvképzés speciális aspektusait a védelmi szféra területén a magyar katonatisztek oktatása során, másrészt kitér a francia nyelvű „Európai Közös Biztonság- és Védelempolitikai szaknyelvi és terminológiai tanfolyam” képzésének sajátosságaira és eredményeire. Lehet-e a francia nyelv a közös szaknyelv a védelempolitikában?

Kulcsszavak: Európai Unió, elnökség, ERASMUS, katonai ERASMUS, szaknyelvtanítás, biztonság- és védelempolitika

Az Unió egyik legsikeresebben fejlődő oktatás-mobilitási programja az **Erasmus program**, az Európai Bizottság oktatást támogató programja, mely biztosítja a nemzetközi együttműködést a felsőoktatás területén. Az Erasmus egyértelmű sikertörténet: 1987/88-ban 3000 hallgató, 2008/2009-ben már 200.000 hallgató, és 30.000 oktató vett részt a mobilitás-programban. 2008 végére összességében 31 ország, 3700 felsőoktatási intézményében tanuló és dolgozó több mint 2 millió hallgató és 160.000 oktató vett részt, 2012-re a tervek szerint 3 millió hallgató részesülhet az Erasmus adta lehetőségekben. A programot az oktatás minősége növelésének, az európai együttműködés elmélyítésének, az egyetemek közötti együttműködés elősegítésének, az európai hallgatói és oktatói mobilitás növelésének, az átláthatóságnak és a külföldön végzett tanulmányok, és megszerzett képesítések elismerésének szándéka vezérli. A program egyik konkrét célja, hogy mennyiségében és minőségében növelje a hallgatói és oktatói mobilitást, a nemzetközi projektek számát, a felsőoktatási intézmények közötti együttműködést, az európai hallgatói és oktatói mobilitás nagyságrendjének növelését és minőségének a javítását.

Mi a katonai Erasmus lényege?

Az ötlet Franciaország Uniós elnöksége idején, 2008 végén fogalmazódott meg a polgári ERASMUS program mintájára, a katonai felsőfokú tanintézetek együttműködésére, azonban az elnökségük ideje alatt realizálni

nem lehetett, várhatóan konkrét eredményei csak a feltételek megteremtésében lesz, megvalósulása 2011 második felére prognosztizálható.

A katonai Erasmusnak **az interoperabilitást** és az európai közös kultúra kialakítását kell szolgálnia. Ez a legfontosabb célkitűzés. A kezdeményezés egyrészt hálózat- és kapcsolatrendszer építés, nemcsak csereprogramok összegzése, hanem sok minden más is lehet, a rugalmasság és a dinamizmus az előnyei. Fontos célkitűzés az EU erői interoperabilitása, az idegen nyelv tanulása és gyakorlása, **közös tudás platform** kialakítása és **tudástranszfer**, az akadémiák kölcsönös megismerése, valamint az erőforrás megosztások optimalizálása. A program egyik kiemelkedő, példaértékű nemzetközi együttműködése lehet a **Visegrádi Négyek (V4)** közös együttműködésén alapuló koncepció kidolgozása. A nyelvi interoperabilitás, a hallgatók és oktatók cseréjének egyik alapvető feltétele, a nyelvismeret (angol és/vagy francia), az európai országok többségének gondot okoz. Képzeljünk el egy olyan képzési szisztémát, amelynek tematikájában megtalálható a nemzeti elvárásoknak és sajátosságoknak megfelelő kötelező modul, de hozzáférhető a más nemzetek által kidolgozott oktatási anyagok hatalmas adatbázisa is. Az így megszerzett tudás és információáramlás alapvető fontosságú, új korszakot jelenthet a katonai felsőoktatás történetében. Az ilyen nemzetközi, többnemzeti típusú képzés előnye a közös munkanyelv – *megítélésünk szerint az angol, vagy a francia* – használata, az interoperabilitás megteremtésének feltétele. Ehhez az oktatási tematika modulrendszerű felépítése, a minőségi képzés és a folyamatos visszacsatolás magas szintű kielégítése szükséges.

A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem ebben úttörő szerepet játszott. **Egyetemünk** a 2004. évi szófiai konferencián terjesztette elő a NATO katonai felsőoktatási intézmények **közös minimumprogramjának megalkotására** vonatkozó javaslatát. Olyan tematikát állítottunk össze, amely azonos tudást biztosít bármely akadémián vagy nemzetvédelmi egyetemen, így a többnemzeti törzsekben az egységes szemléletű, eredményes együttműködésnek nem lehet akadálya. A javasolt tantárgyprogram olyan felkészülési alapot képez, amely nemzeti keretek között tovább bővíthető. A tematika szövetségi alapismereteket, alapfogalmakat, vezetési ismereteket, a válságreakáló műveletek alapjait, a katonai biztonság aktuális kérdéseit, az elmúlt évtizedben lezajlott háborúk tapasztalatainak feldolgozását, a válságreakáló és békeműveletek tapasztalatainak elemzését tartalmazza. Minden haderő erejének lényeges összetevője állományának felkészültsége, képzettsége, kiképzettsége, szellemi és gyakorlati tapasztalati értéke. A szellemi érték megteremtésének alapvető szinterei többek között a hazai és külföldi katonai oktatási

intézmények. Egyetlen ország katonai oktatási intézményrendszere sem rendelkezik minden szakmai területre kiterjedő, magas szintű tudást nyújtó, illetve költség-hatékonyan működtethető képzéssel. Így természetes módon adódik a szövetséges és partnerországokkal való együttműködés, szükséges a képzési kínálat és lehetőségek bővítése. Az így szerzett ismeret, tapasztalat elengedhetetlen feltétele a közös európai kultúra kialakításának, a szellemi kompatibilitásnak, a humán interoperabilitásnak. Ezért oly fontos és különleges jelentőségű kezdeményezés a Katonai Erasmus.

Az Európai Biztonsági és Védelmi Akadémia szakértői értekezletén, ahol az Európai Unió tagországai, az Európai Biztonsági és Védelmi Akadémia Titkárság képviselői vettek részt, a fiatal tisztek cseréjére vonatkozó – *a civil Erasmus által inspirált* – európai elgondolás szakértői megbeszélését tűzték ki napirendként. A szakértők megállapították, hogy a katonai ERASMUS központi programjai bátorítják az egyes oktatási intézmények közötti **együttműködést, ebben a tananyagfejlesztést**, a felsőoktatási intézmények modernizációját, és a kapcsolatrendszer kiépítését. A jelenlegi nemzeti oktatási rendszerek nagyon eltérő képet mutatnak, a legkisebb közös többszörös megtalálása problémát okoz, ezért bilaterális alapon az egyes oktatási intézmények és nemzetek közötti együttműködésben látják a kiindulási alapot a program megvalósítására.

Melyek a katonai Erasmus kihívásai?

A nemzeti tantervek különbségei, a nyelvi korlátok, pénzügyi, jogi, egészségügyi és egyéb problémák (pl. nem minden intézmény része a Bologna folyamatnak, nehézségek vannak a külföldön végrehajtott képzések, metodikák nemzeti elfogadásában. A katonai felsőoktatás több európai tagállamban nem követi a polgári felsőoktatás rendszerét, a Bologna-rendszer nem működik. Az Európai Kredit Transzfer rendszer (ECTS) az eltérő képzési rendszerek miatt nem kölcsönös, ezek elfogadására nincs azonos platform, különösen ott, ahol a rendszer nem is működik. Mindezek alapján az európai katonai felsőoktatásban napjaink egyik legnagyobb kihívása a polgári rendszerhez hasonló hallgatói és oktatói mobilitás-szisztéma kidolgozása, mely növelheti a nyelvi és kulturális ismeretszintek növelését, az intézmények együttműködését és a kölcsönös alapokon nyugvó közös tanterv-elemek alkalmazását. Az új biztonsági környezetben az Európai Unió országaiban fontossá vált a kibővült Európa polgárainak minél szélesebb körű tájékoztatása a biztonság és védelem kérdéseiről. Az ismeretek bővítésére az unió tagállamai képzési programot hoztak létre, amelyet a nemzetek felajánlásai töltöttek meg tartalommal. Országunk több felajánlást tett az unió szakembereinek képzésére, melyből az unió szakemberei *Az Európai Biztonság- és Védelempolitika szakterminológiája* címmel jelöltek ki

tanfolyamot Magyarország részére többek között francia nyelven is. A résztvevők az európai védelemmel és biztonsággal kapcsolatos ismereteik bővítése és francia nyelvtudásuk fejlesztése céljából érkeztek a tanfolyamra. A Honvédelmi minisztérium a pénzügyi kérdéseken kívül a szakmai tervezést és a képzési program megvalósítását a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemre helyezte. A kurzus meghirdetését a Honvédelmi Minisztérium vállalta fel, közvetlenül a brüsszeli EU képviselőketen keresztül küldtek részvételi felhívást a különböző országok minisztériumai részére, a pályázók pedig közvetlenül a Nemzetvédelmi Egyetemre küldték jelentkezési lapjukat. A kurzus résztvevői alapvetően az EU tag-, illetve még csatlakozásra váró országok Vám- és Pénzügyőrségétől, a Védelmi Minisztériumaiból, Külügyminisztériumaiból érkeztek. Mindezen kritériumok alapján az előadók szintjén is magasra tettük a mércét. Ennek alapján államtitkárok, attasék, szakértők, a honvédség tisztjei, tudományos fokozattal rendelkezők tartottak előadásokat, kerekasztal-beszélgetéseket.

A szakterületeket tekintve sem lehetett homogén csoportokról beszélni, hiszen az európai biztonság- és védelempolitika szinte valamennyi szegmense jelen volt a képzésben.

Általános pedagógiai célok

A tanfolyam kettős pedagógiai célt tűzött ki:

- egyrészt az európai biztonság- és védelempolitika szaknyelvi terminológiájának megismertetése, elmélyítése
- másrészt az elsajátított tananyag gyakorlati alkalmazása és későbbi valós viszonyok közti alkalmazhatósága, témaköröknek megfelelő kommunikációs képességek fejlesztése, kommunikatív szaknyelvi kompetencia kialakítása a Közös Európai Referenciakeret (KER) ajánlásainak figyelembe vételével, ezen belül is kiemelkedő hangsúlyt helyeztünk a pragmatikai kompetenciákra, melyek a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák.

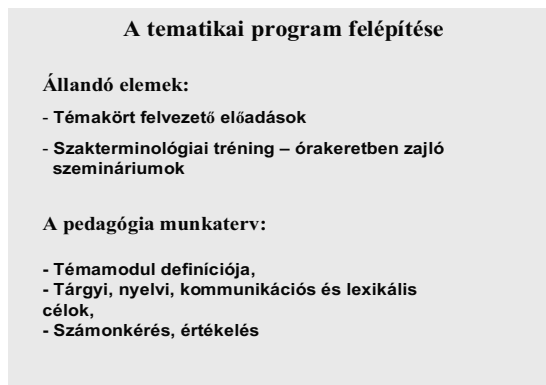
A **tematika összeállítását** úgy igyekeztem megoldani, hogy adott időkorlátok mellett egy átfogó spektrumú szaknyelvi képzést nyújthassunk a különböző szakmai területekről érkezett résztvevők számára, méghozzá témaközpontú modulrendszerben. A kurzus meghirdetésekor minimum középfokú illetve a NATO STANAG 6001 szabványnak megfelelő 2 szintű, a KER szerinti B2 szintű nyelvtudásszintet határoztunk meg a jelentkezés előfeltételeként, hiszen megfelelő nyelvi alapok nélkül a francia nyelv sajátosságait figyelembe véve nem lehet biztosítani a hatékony ismeretsajátítás folyamatát. A tematikai program struktúrája a következő állandó és stabil elemeket tartalmazta: Az adott témakört felvezető 45 perces

Fregan Beatrix

előadások, amelyeket a téma PhD fokozatos szakértői, külföldi szakértők, a Francia Nagykövetség diplomáciai testületének tagjai, és magyar minisztériumok képviselői tartottak. A többségében prezentációval támogatott előadások, mind előadói szempontból, mind a hallgatóság szemszögéből utólag is értékelve, színvonalasak voltak. Az előadásokat követően volt lehetőség kérdések feltevésére, amely jó alkalmat biztosított a véleménynyilvánításra, különvélemények megfogalmazására. Az előadásokat órakeretben zajló szemináriumok, gyakorlati célú alkalmazások, tehát szakterminológiai tréningek követték. Ennek keretében tekintették át, gyakorolták és mélyítették el ismereteiket az előre meghatározott európai biztonság- és védelempolitika tárgykörében a hallgatók. A szakszókincs elsajátításának folyamata a résztvevők kulturális, szaktárgyi tudásbeli különbözősége folytán jelentett kihívást, de ez egyben motiválta is őket ismereteik további gazdagítására.

1. ábra

A kurzus tematikai munkaprogramja



Az előadásokat témafelvezető szaknyelvi foglalkozás előzte meg, amelynek során a résztvevők áttekintették a témakörhöz kapcsolódó szakterminológiát. Az Előadások a megjelölt témákat ismertették, majd kérdések, hozzászólások következtek. Szaknyelvi órákon zajlott a megadott témakör beható tanulmányozása, szakszókincsének elmélyítése célirányos gyakorlatok, szemléltetőeszközök alapján, az adott témához kapcsolódó lexikai és nyelvgyakorlatok eredeti dokumentumok és forrásanyagok tanulmányozásával, audiovizuális, multimédiás eszközök és segédanyagok felhasználásával. Ezt egészítette ki vitafórum, véleménykifejtés, szimulációs gyakorlatok a megadott témában egyéni és csoportmunka keretében, szituációs szerepjátékok, értékelő tesztek, konzultációk.

Témakörök:

Az európai biztonság- és védelempolitika területeinek áttekintése az európai biztonsági stratégia tükrében

Célja: Az európai biztonsági doktrína alapvető fogalmainak, rendeltetésének és területeinek, illetve érdekszféráinak megvilágítása, politikai és geopolitikai áttekintés európai keretek között.

Az EU politikai és katonai szervezetei, intézményrendszere, melynek célja a brüsszeli vezetés által használt szakzsargon, sajátos politikai fogalmak és rövidítések, az ún. eurozsargon használata, valamint az intézményi szabályozás vizsgálata

Az EU polgári, humanitárius és katonai válságkezelő műveletei blokk célja a civil és katonai válságkezelés kategóriáinak, típusainak megismerése, alapfogalmak definiálása, úgymint diplomáciai egyeztetés, nyomásgyakorlás, békekikényszerítés, béketeremtés, békefenntartás, polgári-katonai együttműködés, a missziók feladatainak szakterminológiai megismerése.

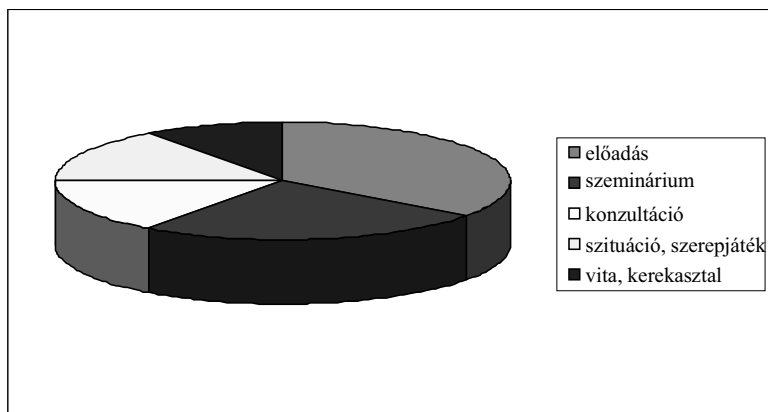
Az EU és NATO közötti kapcsolatok és képességvállalások

célja: a katonai és civil képességvállalások stratégiai célkitűzések és eredményeinek megismerése, kerekasztal jellegű beszélgetés a transzatlanti viszony kérdéseiről.

Az európai haderőátalakítások az új biztonsági környezethez: esettanulmányok Magyarország, Franciaország Magyarország részvétele az EU műveleteiben blokk oktatása során a haderőreformokkal, az új típusú ún. petersbergi katonai védelmi feladatokkal kapcsolatos kifejezések aktualizálása, reaktiválása.

2. ábra

A foglalkozások megoszlása



A foglalkozások arányait illetően az új ismeretátadás, terminológiai kifejezések ismertetése túlnyomó részben az előadásokon valósult meg, míg a gyakorló szemináriumokon történt az ismeretanyag konceptuális megértése, elmélyítése. Az elméleti foglalkozásokat szituációs gyakorlatok és szerepjátékok egészítették ki, a vitákra és kerekasztal beszélgetésekre is szántunk időt, sőt konzultációs megbeszélésekre is volt igény.

Értékelés, eredmények

A kurzus szervezőjeként és vezetőjeként nagy hangsúlyt fordítottam az oktatói értékelésre. Ennek két fő formáját választottam. Egyrészt az oktatók, akik a szemináriumokat, gyakorlati tréningfoglalkozásokat tartották, is értékelték a hallgatóság munkáját, aktivitását és érdeklődését. Másrészt az értékelést a résztvevők is megtették. Kértük a kurzusokat tartó előadók ismeretátadási képességeinek megítélését. A vélemények összesítése után, kiemelték a résztvevők a szaktudást, az előadók felkészültségét. Külön fontosnak tartották megemlíteni, hogy az előadók olyan magas szintűek voltak (nagykövet, diplomaták, államtitkár, tudományos fokozattal rendelkezők, ill. kormányzati szférában dolgozó vezető szakemberek), hogy ilyen szinten előadásokat hazájukban sem volt alkalmuk eddig meghallgatni. Az összegzett vélemények tehát azt igazolták, hogy eredményes kurzust vezettünk le.

A metodikai fogások alkalmazása során figyelmet fordítottunk arra, hogy a képzésben két egymást követő foglalkozás más-más oktatástechnikai módszerrel folyjon. Váltakozva videoanyag feldolgozás, terminológia-alkalmazás szerepjátékokban, előadások, szakanyag ismertetés, gyakorlati foglalkozások kerültek a képzésbe.

A résztvevők és érdeklődők megismerhették a témához kapcsolódó legfontosabb alapfogalmakat, kategóriákat, értelmezték az európai biztonság- és védelempolitika különböző területeit. Az előadók a programban kijelölt témák szakemberei közül kerültek meghívásra. A tanfolyam megnyitó előadását Franciaország nagykövete tartotta, aki kiemelte Franciaország politikai és gazdasági szerepét, feladatait a soros elnökség idején, valamint azokat a törekvéseket, melyeket a közös biztonság kialakítása és elérése területén tesznek. A nagykövet úr mellett előadást tartott államtitkár, valamint a nagykövetség munkatársai, a francia véderőátadás, a francia együttműködési tiszt és az egyetem néhány oktatója is.

A tanfolyam jó lehetőséget adott arra, hogy az Európai Unió és a NATO tagországainak képviselői egységes értelmezést alakítsanak ki és kapjanak az európai biztonságról és védelemről, megértsék a téma francia

szakterminológiai kifejezéseit és azok tartalmát, valamint a békeműveletek helyét és szerepét az Unió közös politikájában.

Hivatkozások

Rajnai, Z. (2009): La culture européenne militaire dans la formation universitaire.

Communications-2009. 65-69 ZMNE, Budapest. ISBN 978-963-7060-70-0

Fregan, B. (2009): La contribution du collège européenne de sécurité et de défense à la culture militaire européenne. *Communications-2009*. 269-275 ZMNE, Budapest. ISBN 978-963-7060-70-0

Mitrík Barbara

University of P. J. Šafárik in Košice

Faculty of Arts

Department of Romance and Classical languages

Foreign languages section

Learning the language of the law – a case study on precedent

Judicial precedents, as the principal source of English law, are decisions of judges which under the doctrine of stare decisis are binding upon future similar cases. Traditionally, they are divided into two parts: ratio decidendi – the statement of the law made by a judge, the reason of the decision which is binding, and obiter dictum, the mere comments of a judge which are of persuasive authority only. Finding the ratio is, however, a very complex issue, the understanding of which is an essential part of the training in law. For a foreign language learner, this is a real challenge, since he must first overcome the pitfalls of the language of the law. The present article aims to demonstrate on one pivotal case how beneficial case studies can be for teaching the legal language.

Keywords: language of law, reading law, course design, legal systems, teaching methods, judicial precedents, law of contract, elements of contract, briefing the case, finding the ratio.

Introduction

The study of law at the Faculty of Law at the University of Pavol Jozef Šafárik, in Košice, takes 5 years; after successful completion of the undergraduate stage (3 years), the Bachelor's degree is awarded and, after an additional two years, the Master's degree can be obtained. Students usually pursue their studies to complete the full 5-year programme, because only Master degree graduates are actually allowed to practice law. The recent increase in number of law graduates made the recruitment procedure on the labour market more difficult, and one of the criteria for successful placement is upper-intermediate/advanced knowledge of a foreign language, including legal language. Language course curriculum reflects these trends and attempts to correspond with the demands of students, being tailor-made to provide introduction to terminology of the respective branches of law. The word 'introduction' must be emphasised for two reasons; first, language courses at the Faculty take only one or two years and second, specialised language knowledge involves a great deal of self-study and independent work. Legal language courses are scheduled for the first year,¹ which is not very convenient, since language teaching focuses on the language of the law rather than on general language, and students are hardly familiar with any

¹ Language courses in the 1st year of study are included among the so-called *mandatory elective courses*, i.e. a group of courses out of which the student must choose several, the Legal English course is elected by a vast majority of students (cca 80%)

concepts of law at this stage, certain institutes are explained before being duly clarified by teachers-lawyers of specialised areas of law (e.g., comparative jurisprudence, Anglo-American legal system) This year witnessed the introduction of a new course, legal communication offered to third year students to concentrate on the language of legal documents and court proceedings, and what is more, legal language courses (in their status of non-mandatory elective courses) vindicated their position among other manifold specialised legal courses.

Language courses at the Faculty of Law

Allow me now to make an humble comment on the legal English course offered to the first year students; the course in the duration of one year is divided into two semesters, each ending with an exam. During this period, the language teachers attempt to familiarize the students with the rudiments of legal English and the course is designed to cover the following:

- Introductory legal terminology (classification of law, branches of law and other jurisprudential issues)
- Specifics of legal language (grammatical, stylistic, lexical peculiarities)
- Sources of law (statutory law, case law, EU law)
- Introduction to various branches of law (civil law and criminal law (substantive/procedural), family law, law of succession, law of contracts, but also English legal system-specific branches of law e.g. law of torts, trust).

The nature and operation of the English legal system is compared with the legal system in Slovakia; it is extremely important to highlight the distinction between the former, affiliated in the Anglo-American legal family (the common law) and the latter, belonging to the civil legal tradition in Europe. According to the theory of law (ODL, 1997; Brörtl, 2007), civil (or continental law) descends from Roman law and is characterised as written law (*lex scripta*) vested in codes regulating respective areas of law. On the other hand, the Anglo-American legal tradition, labelled as unwritten law (*lex non scripta*) is grounded on judge-made law or case law, judicial precedents as the basic source of law.

The pinpointing of differences contributes to better understanding of systems of law in these countries, of the principles of common law; it helps to prevent misinterpretation of terms and overcome discrepancies in an attempt to find appropriate translation equivalents. In this respect, legal language differs from other specialised languages, because proper understanding of institutes, terms and concepts is heavily context-dependent and for this reason the

inclusion of content in language teaching is inevitable. To this end, legal language instruction employs both the content-based and language-based methods.

Teaching methods

As to the content-based method, extracts from various legal genres are presented during the seminars (or as home assignments), e.g. selected wordings of sections of Acts of Parliament, extracts from judicial decisions, passages from law textbooks, journals or academic writing and sample legal documents, contracts, deeds, wills, and so on. Language exercises prepared on this authentic materials aim to develop predominantly reading, speaking and writing skills; grammatical exercises are exclusively legal-language oriented (word formation, prepositions, articles, conditionals, modals, passive); great deal of attention is dedicated to various translation techniques and nevertheless, the students are also developing their study skills and are frequently assigned to conduct research on various topics. On that account, students are confronted with various study resources, they are taught where and how to find the law, they get themselves acquainted with the sources of law, the way law is made and brought into existence, how it is construed. In this relation, one of the fundamental issues discussed is the doctrine of a binding precedent and the present paper tries to demonstrate how beneficial case studies can be when teaching the language of the law. For this purpose, a leading case in the English legal history in the branch of contract law is selected, namely the *Carlill vs Carbolic Smoke Ball Company*². Prior to the case brief, it is crucial to make several remarks on theoretical preliminaries concerning the doctrine of precedent.

The doctrine of binding precedent - theoretical preliminaries

Let us first define the concept of judicial precedents, as the principal source of English law. Precedents are decisions of judges which under the doctrine of *stare decisis*³ (Youngs, 1998:51), Abbot-Pendlebury (1993:13) are binding upon future similar cases. The judge considers the facts of the case in detail, applies legal principles into it and brings a reasoned judgment. Traditionally, precedents are divided into two parts: *ratio decidendi* – the statement of the law made by a judge, the reason of the decision which is binding and *obiter dictum*, the mere comments of a judge which are of persuasive authority only. Finding the ratio is, however, a very complex issue the understanding of which is an essential part of the training in law. For a foreign language learner it is a real challenge since he must first overcome the pitfalls of the

² Judgment in full wording is available online on www.balii.org

³ 'stand by what has been decided' – the doctrine of a binding precedent

language of the law. Hence, the abridged version of the case containing extracts from the judgment was propounded for study as reproduced from Riley's textbook (1991:117-8, see appendix I.).

Summary of the case

The Carbolic Smoke Ball Company inserted an advertisement in the newspaper offering for sale a cheap remedy (medicament) which served as a prevention against influenza or similar diseases. The company promised to pay the reward in the amount of 100l. to anyone who would catch the disease after using the ball. To prove their seriousness they deposited 1000l. with the bank. Lady Carlill read the advertisement, bought the medicament (the carbolic smoke ball (vaporizer / inhaler), used it according to the directions and when discovered that it failed to work, she requested the reward. The company refused to pay, thus Mrs. Carlill brought an action against the company seeking the reward.

Law of contract – theoretical preliminaries – definitions and elements

The lesson immediately preceding the case brief is devoted to the study of the language of contracts and legal terminology of this branch; naming the parties to a contract, formation of contracts, terms and conditions of contracts, the wording and clauses of contracts, validity of contracts, discharge of contracts, classifying and naming the types of contracts, remedies in case of breach of contracts and other issues. Following that, the focus shifts to the basic elements of contract and their clarification. Following Powell (1993:40-42) and the entries in the Oxford Dictionary of Law (1997:5, 59, 97, 105, 319) a contract may only be regarded as legally binding, if it comprises the following elements:

- *offer and acceptance* (demonstration of willingness to carry out a certain act and the agreement to the terms of the offer)
- *certain (contractual) terms* (precise statement of conditions)
- (valuable) consideration (something accepted/given in return for something else which is of value under the law, e.g. price, goods)
- *contractual capacity* (competence to contract not limited / cp. e.g. minors, people of unsound mind, intoxicated persons)
- *legal intent* (intention to create legal relations)

Having sufficiently clarified the above mentioned elements and other theoretical issues, it is possible to proceed to the case study analysis, so called 'case briefing'. First things first, the students are assigned to read the case at home, consult the dictionary for unknown vocabulary (e.g. obsolete words),

conduct further research if necessary (monetary system before 1971), take notes.

Briefing the case – stages

The embarking point for analysis is the identification of the parts of the text as to the source and the author of the text; the next step is the detection of the stages including line numbers:

Background

- Litigants (parties to a case): Carlill and CSBC (citation of the case)
- Facts of the case (lines 12 – 41)

Complaint: Remedy (medicament) failed to work

Cause of action: Breach of contract - Remedies sought: reward (lines 42-43)

Defence: Limit of time, people concerned, vague terms, no contract (lines 47-78)

Judgment – Outcome of proceedings

- 1st instance court decision: judgment for Carlill (lines 42-43)
- Appellate court decision: appeal dismissed (lines 44- 45)

Reasons: Contract contained all the elements (*viz* full wording)

Consequently, the outcome of the proceedings is examined in detail as encompassed in the extracts from the judgment. Students are required to deduct from the text which 1st instance court heard the case, the name of the judge delivering the judgment and the holding. As for appellate proceedings, by making use of their background knowledge, they should reveal that the appeal was heard by three judges in the Court of Appeal (Civil division) and as evident from the extract (line 47), the opinions of the judges were concurring in the matter and thus unanimous judgment was entered.

COURT PROCEEDINGS

Carlill (Plaintiff) -v- CSB (Defendants)

Court of first instance (High court of Justice)

Judgment: plaintiff entitled to recover the reward

Defendants appealed

Appellate court (Court of Appeal/Civil division)

Judgment: Lords Justices dismissed the appeal

(Concurring opinions – unanimous)

Before the second part of the text is analysed, the students are to practice their legal skills and identify all elements of the contract. Offer is sometimes identified as the payment of the reward, which is mistakenly understood; offer is the advertisement for the smoke ball with all the terms embodied in it and the performance of the terms constitutes the acceptance. In this way, the company advertised the smoke ball (offer), the lady bought it and used it as

directed (acceptance). Secondly, the legal definition of consideration provided by Lord Justice Bowen⁴:

"Any act of the plaintiff from which the defendant derives a benefit or advantage, or any labour, detriment, or inconvenience sustained by the plaintiff, provided such act is performed or such inconvenience suffered by the plaintiff with the consent, either express or implied, of the defendant."

brings to the conclusion that this case displays double consideration as the purchasing and using of the ball in accordance with the above definition is a *benefit to the defendants* (vested in the fact that the sale of the smoke ball was increased) and the plaintiff suffered inconvenience (*detriment*) of using the smoke ball. The next element, the intent to be legally bound, is usually easily depicted because it is clearly indicated by the claim of the company that 1000l. was deposited with the bank to show seriousness in the matter. It was a promise, in belief of which many customers decided to buy the product. As for the capacity of contractors, there was no limitation whatsoever. Last, but not least, widely discussed element is the terms of the contract. At this point, the students are asked to sum up the arguments of the defence (residing in vagueness of the document as to: persons concerned (individual *vs* public), terms of contract, time limit of prevention (during the epidemic / during the use, before /after the purchase, for how long after the using of the smoke ball, etc.). This part is resolved without any difficulties.

The final part in the case analysis is finding the *ratio decidendi* which is stated at the beginning of the case (lines 1 – 11). At first reading, the text seems incomprehensible, and not even translation (which is rather mechanical and word to word) helps to uncover any principle behind it. However, having successfully passed all the previously mentioned stages, at closer inspection, they manage to reveal the fact that the extracts disclose two *rationes*:

* an offer may be made to the public (world in general) and it may mature into a contract if anyone accepts it (lines 1 – 8)

* the offer may be accepted by performing the conditions specified in it, if is in return for an act (9-11)

Conclusion

Finally, home assignment is to write a summary of the case incorporating all mentioned elements and to identify the reasons of decision. Quite surprisingly, there are always a couple of summaries which incorrectly attribute judgment in appellate proceedings being entered in favour of the

⁴ Extract from Lord Justice Bowen's opinion in *Carlill vs Carbolic Smoke Ball Co.* citing work of authority (Selwyn's *Nisi Prius*, 8th ed., p. 47) – here cited from Riley, 1991: 127.

defendants. Having investigated the reasons why it was so, I arrived at the conclusion that the following expressions cause a series of misunderstandings (Riley, 1991: 117):

"HAWKINS, J., held that she was entitled to recover the 100l. The defendants appealed.

LINDLEY, L.J., delivered judgment **dismissing the appeal.**

BOWEN, L.J. I am of the same opinion. **We were asked to say** that this document was a contract too vague to be enforced. **The first observation which arises** is that the document itself is not a contract at all, it is only an offer made to the public. **The defendants contend next**, that it is an offer the terms of which are too vague to be treated as a definite offer, inasmuch as there is no limit of time fixed for the catching of the influenza, and it cannot be supposed that the advertisers seriously meant to promise to pay money to every person who catches the influenza at any time after the inhaling of the smoke ball."

First, the collocation "dismiss the appeal" appeared to be misleading: thus it must always be clarified and stressed that it was the plaintiff – Mrs. Carlill who succeeded in the action in the court of first instance. The appeal filed by the appellants (the defendants – the Carbolic Smoke Ball Co.) was dismissed (rejected) by the appellate court, i.e. the decision of the original court was confirmed in appellate proceedings. Secondly, the phrase "we (= the judges) were asked to say" was interpreted as 'the judges asked to say' or even 'the judges said' which evidently pinpoints the difficulties with grammatical constructions and the use of passive, and thirdly the phrase "the first observation which arises" is interpreted as a fact that the document is not a contract at all, thus the defendants lost the case. Finally, "the defendants contend next" is evidently overlooked and the arguments used by the defendants are misinterpreted as the facts upon which the judges based their opinions. This substantiates the conclusion that the study of language deserves much more attention especially in the field of law, since it is a tool, which when used incorrectly (or misused) may have undesirable consequences.

References

- Abbot, K. - Pendlebury, N. (1993): *Business law*. London: DP Publications Ltd.
 Brörtl et al. (2007): *Teória práva*. Košice: UPJŠ.
Oxford Dictionary of Law. (1997) Oxford: OUP.
 Powell, R. (1993): *Law Today*. Harlow: Longman.
 Riley, A. (1991): *English for Law*. London: Prentice Hall Macmillan. pp. 116- 32.
 Youngs, R. (1998): *English, French & German comparative law*. London: Cavendish Publishing Limited.

Appendix I.

Carlill v. Carbolic Smoke Ball Co.
[1893] 1 Q.B. 256

5 An offer, to be capable of acceptance, must involve a definite promise by the offeror that he will bind himself if the exact terms specified by him are accepted.

 An offer may be made either to a particular person or to the public at large. 45

10 If an offer takes the form of a promise in return for an act, the performance of that act is in itself an adequate indication of assent.

 APPEAL from a decision of Hawkins, J.

 The defendants, who were the proprietors

15 and vendors of a medical preparation called "The Carbolic Smoke Ball," inserted in the *Pall Mall Gazette* of November 13, 1891, and in other newspapers, the following advertisement: 55

20 "100£ reward will be paid by the Carbolic Smoke Ball Company to any person who contracts the increasing epidemic influenza, colds, or any disease caused by taking cold, after having used the ball three times daily for two weeks according to the printed directions supplied with each ball.
25 1000£ is deposited with the Allianz Bank, Regent Street, shewing our sincerity in the matter. During the last epidemic of influenza many thousand carbolic smoke balls were sold as preventives against this disease, and in no ascertained case was the disease contracted by those using the carbolic smoke ball. One carbolic smoke
30 ball will last a family several months, making it the cheapest remedy in the world at the price, 10s. post free. The ball can be refilled at a cost of 5s. Address, Carbolic Smoke Ball
35 Company, 27, Princess Street, Hanover Square, London."

HAWKINS, J., held that she was entitled to recover the 100£. The defendants appealed.

LINDLEY, L.J., delivered judgment dismissing the appeal.

BOWEN, L.J. I am of the same opinion. We were asked to say that this document was a contract too vague to be enforced.

50 The first observation which arises is that the document itself is not a contract at all, it is only an offer made to the public. The defendants contend next, that it is an offer the terms of which are too vague to be treated as a definite offer, inasmuch as there is no limit of time fixed for the catching of the influenza, and it cannot be supposed that the advertisers seriously meant to promise to pay money to every person who catches the influenza at any time after the inhaling of the smoke ball. It was urged also, that if you look at this document you will find much vagueness as to the persons with whom the contract was intended to be made – that, in the first place, its terms are wide enough to include persons who may have used the smoke ball before the advertisement was issued; at all events, that it is an offer to the world in general, and, also, that it is unreasonable to suppose it to be a definite offer, because nobody in their senses would contract themselves out of the opportunity of checking the experiment which was going to be made at their own expense. It is also contended that the advertisement is rather in the nature of a puff or a

75

75



75

Szénich Alexandra
Budapesti Gazdasági Főiskola KVIK
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Megtanultunk nyelvet tanulni?
A BGF KVIK turizmus-vendéglátás szakán német üzleti
szaknyelvet tanuló I. évfolyamos hallgatók körében készült
előteszt eredményei

A tudásalapú társadalom korában az érvényesnek tekintett tudás gyors változásai miatt az idegennyelv-oktatásban is egyre fontosabb az a célkitűzés, hogy a nyelvtanuló váljon képessé nyelvtudása önálló továbbfejlesztésére. A tanulmány tárgya egy erre a problémakörre vonatkozó kutatás előkészületeinek, a kérdőív előtesztelési eredményeinek bemutatása. A kutatás célja annak megállapítása, hogy a felsőoktatásba lépő és szaknyelvtanulásukat megkezdő hallgatók mennyire felkészültek az önálló nyelvtanulásra és mennyire tudnak felelősséget vállalni nyelvtanulásukért. A kérdőív előtesztelésébe a BGF KVIK turizmus-vendéglátás szakirányának első évfolyamán német szaknyelvi tanulmányaikat megkezdő hallgatókat vontuk be. Az eredmények támpontot nyújthatnak arra vonatkozóan, hogy a szaknyelvoktatás a vizsgált területen mennyire támaszkodhat a közoktatás eredményeire, illetve milyen fejlesztési feladatai lehetnek.

Kulcsszavak: autonómia, nyelvtanulás, önálló tanulás, empirikus kutatás, előteszt, közoktatás, nyelvtanulási előzmények, nyelvtanulási stratégiák

A tudásalapú társadalom korában a társadalom-tudás-iskola viszonyát befolyásoló fontos tényezővé vált az érvényesnek tekintett tudás gyors változása: az iskola a felnőtt élethez szükséges tudásnak csak töredékét tudja biztosítani. Ez a probléma a nyelvtudás-nyelvoktatás vonatkozásában is megjelenik. A nyelvoktatás általánosan elfogadott célja a nyelvtanulók felkészítése arra, hogy a tanult idegen nyelvet a különböző nyelvhasználati szituációkban használni tudják. Az iskolában megszerzett nyelvtudás nem tekinthető lezártnak. A nyelvhasználók folyamatosan szembesülnek azzal, hogy nyelvtudásukat a társadalmi lét területein megjelenő változásoknak és elvárásoknak megfelelően tovább kell fejleszteniük, illetve új idegen nyelvet kell elsajátítaniuk. Ehhez kapcsolódóan a nyelvoktatásban is egyre inkább teret nyer az a szemléleti váltás, amelynek megfelelően a nyelvi tartalom közvetítése és a nyelvhasználati készségek fejlesztése mellett legalább egyenrangú célként jelenik meg a nyelvtanulók önálló nyelvtanulásra történő felkészítése: a tanulókat képessé kell tenni arra, hogy az iskolában megszerzett nyelvtudásukat képesek legyenek önállóan felfrissíteni, megszilárdítani, illetve továbbfejleszteni.

A neveléstudományban és a nyelvpedagógiában e kérdéskör meghatározó fogalmai a motiváció, az önszabályozás és az autonóm tanulás, amelyek kutatásunk elméleti hátterét is kijelölik. Az ezen fogalmakkal

kapcsolatos szakirodalom és a nyelvpedagógiai kutatások áttekintése meghaladja e tanulmány kereteit, a témához kapcsolódó részletes irodalmi áttekintést olvashatunk azonban a következő szerzőknél: Benson, 2001; Bimmel - Rampillon, 2000; Klippert, 2001. Jelen keretek között a kutatás szempontjából az önálló nyelvtanulásra képes tanuló jellemzői közül azt tartjuk fontosnak kiemelni, hogy felelősséget vállal saját tanulásáért, valamint képes saját tanulását megtervezni és arra reflektálni, aminek feltétele többek között a különböző nyelvtanulási stratégiák alkalmazására való felkészültség is.

A kutatás

A tanulmány tárgya egy, a fentebb leírt problémakörre vonatkozó kutatás előkészületeinek és a kutatás eszközeként használt kérdőív előtesztelési eredményeinek bemutatása. A kutatás célja annak megállapítása, hogy a felsőoktatásba lépő és szaknyelvtanulásukat megkezdő hallgatók mennyire felkészültek az önálló nyelvtanulásra és mennyire hajlandók felelősséget vállalni nyelvtanulásukért. Ez a kérdés a nevelési és oktatási célkitűzések mellett azért is lényeges, mert a szaknyelvoktatás lehetőségei (órakeret) az utóbbi időben jelentősen szűkültek. A vizsgálat a következő problémakörökre irányul: a hallgatók nyelvtanulási előzményeinek feltérképezése; a nyelvtanulás általános és szakmai céljai; a hallgatók nyelvtudással kapcsolatos tudása; a nyelvtanuló és a tanár felelőssége a nyelvtanulás folyamatának irányításával és annak eredményességével kapcsolatban; a nyelvtanulók felkészültsége nyelvtudásuk önálló továbbfejlesztésére; alapvető nyelvtanulási stratégiák ismerete és önálló alkalmazására való felkészültség. A kérdőív a fenti témaköröket 15 kérdéskörre bontva fedte le, túlnyomórészt zárt kérdéseket tartalmazott (eldöntendő kérdések és Likert-skálák), valamint néhány rövid választ igénylő kérdést.

A kérdőív előtesztelésébe a BGF KVIK turizmus-vendéglátás szakirányának első évfolyamán német üzleti szaknyelvi tanulmányaikat megkezdő hallgatókat vontuk be. A kérdőívet a hallgatók 89 százaléka töltötte ki (57 kérdőív). Az életkorukat tekintve az összes válaszadó 18-23 év között volt. Az adatokat az SPSS program segítségével dolgoztuk fel.

A következőkben az előteszt néhány fontosabb eredményét mutatjuk be a konkrét válaszadói csoportra vonatkozóan.

Eredmények

A hallgatók nyelvtanulási előzményei

A szaknyelvoktatásukat megkezdő hallgatók nyelvtanulási tapasztalataikat döntően a közoktatásban szerezték. A válaszadók 88 százaléka két idegen nyelvet tanult, 10,5 százalékuk pedig hármat. A tanult idegen nyelvek között

az angol és a német dominál, a közoktatásra jellemző képhez képest azonban a német szaknyelvet választó hallgatók nagyobb arányban tanulták első idegen nyelvként a németet: a két nyelv között e tekintetben nincsen szignifikáns különbség. Az első idegen nyelvet a válaszadók 28 százaléka nyolc éven át tanulta, 60 százalékuk azonban ennél hosszabb nyelvtanulási múltra tekinthet vissza. A második idegen nyelvet tanulók fele négy évig tanult, egyötödük azonban ennél hosszabb időt töltött a második nyelv tanulásával. Minden válaszadó rendelkezik nyelvvizsgával az első idegen nyelvből (54 százalék B2 szintű és 39 százalék C1 szintű nyelvvizsgával), második idegen nyelvből a hallgatók felének van nyelvvizsgája, döntően B2 szintű. Mindezek alapján a válaszadók jelentős nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek és eredményes nyelvtanulóként jellemezhetőek.

A hallgatók nyelvtudással/nyelvtanulással kapcsolatos ismeretei

A kérdőív egyetlen részletesebb önálló választ igénylő kérdése arra vonatkozott, hogy a hallgatók szerint a nyelvtanulás során mi mindent tanulunk. Feltehetően a nyitott kérdéssel függ össze a kisebb válaszadói hajlandóság: míg a Likert-skálákat a megkérdezettek 100 százaléka kitöltötte, itt a válaszadók 91 százaléka adott meg egy nyelvtudás-elemet, három elemet csak háromnegyedük sorolt fel, négyet pedig alig több mint a hallgatók fele. A legmagasabb megadott nyelvtudás-elemszám hét volt (egy hallgató).

A hallgatók által megadott nyelvtudás-elemek rangsorát a „klasszikus” elemek, a nyelvtan és a szókincs vezetik: a hallgatók 86-86 százaléka említette ezeket. A szókincs differenciáltabb szemléletét tükrözheti az is, hogy a hallgatók egytizede a kifejezéseket is felsorolta. A készségek között a beszédképesség és a hallott szöveg értése emelkedik ki, ezeket a hallgatók kicsit több mint egyharmada említette. Meglepő azonban, hogy az írásképeséget csak a hallgatók kevesebb, mint egynegyede sorolta fel, az olvasott szöveg értése pedig csak a 9. helyen áll a rangsorban: ezt a készséget csupán a hallgatók 14 százaléka említette. A közvetítést csak két hallgató sorolta fel. Ezzel szemben a kiejtés fejlesztését a hallgatók egynegyede tartja fontosnak, ugyancsak ennyien említették a célnyelvi országok megismerését is. Kutatásunk szempontjából kiemelendő az is, hogy a nyelvtanulás „hogyanját”, a nyelvtanulási módszereket/technikákat csak egyetlen hallgató adta meg.

Mindezek alapján – a nyitott kérdés problémájának figyelembevétele mellett is – a válaszadókról kirajzolódó kép azt mutatja, hogy a nyelvtudásról alkotott ismereteik nem elég differenciáltak. Ez felveti azt a kérdést is, vajon mennyire képesek nyelvtudásuk tudatos fejlesztésére.

A nyelvtanuló és a nyelvtanár feladata/felelőssége

A kérdőívben kijelentéseket soroltunk fel a nyelvtanítás – nyelvtanulás folyamatára, illetve a folyamat eredményességére vonatkozóan. Egy-egy vizsgált területhez minden esetben két kijelentés kapcsolódott: az egyik a nyelvtanár, a másik a nyelvtanuló felelősségét hangsúlyozta. A hallgatókat arra kértük, hogy ötfokozatú Likert-skála segítségével adják meg, mennyire értenek egyet az egyes állításokkal (5=teljesen egyetértek, 1=egyáltalán nem értenek egyet). Megvizsgáltuk, mely kijelentéseknél mutatkozik szignifikáns különbség a tanulói és tanári felelősség megítélésében. (1. táblázat)

1. táblázat
Inkább a nyelvtanuló vagy a nyelvtanár felelőssége-feladata (N=57)

Terület	Tanár felelőssége (Átlag)	Nyelvtanuló felelőssége (Átlag)
Elsajátításhoz szükséges idő meghatározása	2,65	4,47
Tananyag meghatározása – nyelvtanulás egyéni céljai	2,98	3,77
Nyelvi szintnél nehezebb anyag feldolgozása	4,32	3,3
Elsajátítás ellenőrzése	4,05	3,2

A hallgatók inkább egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy a nyelvtanulónak ismernie kell magát és nyelvtudását annyira, hogy tudja, mennyi gyakorlás és idő szükséges számára egy bizonyos anyag elsajátításához, mint azzal, hogy a gyakorlási idő meghatározása elsősorban a tanár feladata. A tananyagot illetően ugyancsak hangsúlyosan jelenik meg a nyelvtanulói oldal: a tananyag meghatározásakor teret kell engedni a nyelvtanulóknak, az egyéni céloknak, a tervezett jövőbeni nyelvhasználatra történő felkészülésnek. Vannak azonban olyan területek, amelyeken a válaszadók inkább a tanár szerepének hangsúlyozásával értenek egyet – és ezek jellemzően olyan területek, amelyek az önálló nyelvtanuláshoz is szükségesek. A konkrét nyelvhasználati helyzetekben gyakran előfordul, hogy a nyelvhasználónak saját nyelvi szintjénél nehezebb szöveget kell feldolgoznia. Ennek ellenére a megkérdezettek nagyobb mértékben értenek egyet azzal, hogy a nyelvtanár felelős az anyagnak az adott nyelvi szinthez való igazításáért, mint azzal, hogy a nyelvtanulónak képesnek kell lennie különböző stratégiák és segédeszközök alkalmazásával feldolgozni az ilyen jellegű anyagot. A tananyag elsajátításának ellenőrzését is elsősorban a tanár feladatának tekintik az önellenőrzéssel szemben.

A különbözőségek mellett ki kell emelni azt is, hogy van számos olyan terület, ahol a válaszadók megítélése szerint a nyelvtanuló és nyelvtanár felelőssége egyforma (nincs szignifikáns különbség). Ilyen területek például a következők: nyelvtanulási stratégiák és technikák elsajátítása és alkalmazása; annak meghatározása, mely nyelvi területen kell fejleszteni az egyének nyelvtudását; motiválás; a nyelvtanulás eredményessége.

Egy nyelvi feladat önálló megoldására való felkészültség

A kérdőívben rákérdeztünk arra is, mennyire érzik magukat a válaszadók képesnek, hogy egy nyelvi feladat megoldására (pl. kiselőadás tartása idegen nyelven) önállóan készüljenek fel. Itt is ötfokozatú Likert-skálával mértük a hallgatók egyetértésének mértékét. Az állítások háttérben nyelvtanulási stratégiák álltak általános megközelítésben. Ennél a kérdésnél inkább az indirekt stratégiákat (saját tanulás tervezése, kivitelezése és ellenőrzése; affektív és szociális stratégiák) helyeztük előtérbe néhány kognitív tényező mellett. Az eredmények azt mutatják, hogy a 3,5-ös átlaghoz közeli és az ez alatti értékekkel jelölt állításokkal kapcsolatban problémás a hallgatók felkészültsége (lásd 2. táblázat), bár meg kell jegyezni azt is, hogy a szórás nagy.

2. táblázat

A nyelvtanulók felkészültsége egy nyelvi feladat önálló megoldására (N=57)

A nyelvtanuló tudja, hogy	Átlag	Szórás
kihez fordulhat segítségért	4,28	0,84
hol nézzen utána szavaknak	4,26	0,77
hol nézzen utána nyelvtannak	3,86	0,92
milyen lépésekben tervezzen	3,84	0,8
hogyan gyakoroljon a feladatra	3,81	0,74
hogyan dolgozzon fel szövegeket	3,51	0,77
hogyan ellenőrizze felkészültségét	3,23	0,96
hogyan bátorítsa magát	3,19	1,09
hogyan kezelje a stresszhelyzetet	2,93	0,74

A korábbiakban, a válaszadók nyelvtanulással kapcsolatos tudásánál láttuk, hogy kevés hallgató jelölte meg az olvasott szöveg értését, mint a nyelvtanulásnál fejlesztendő területet. Ezzel összecseng az itt kapott eredmény, mely szerint a megkérdezettek nem érzik magukat megfelelően felkészültnek arra, hogy idegen nyelvű írott szövegeket dolgozzanak fel. A felelősségvállalásra vonatkozóan fentebb arra derült fény, hogy a válaszadók szerint az ellenőrzés elsősorban tanári feladat – itt azt tapasztaljuk, hogy az önellenőrzésre való felkészültség problémás terület. Az affektív tényezőkkel

kapcsolatosan (bátorítás, stresszhelyzet kezelése) ugyancsak nem érzik magukat felkészültnek a hallgatók.

Nyelvtanulási stratégiák alkalmazása

A kérdőív utolsó részében arról kérdeztük a hallgatókat, hogy mennyire tartják magukat felkészültnek konkrét nyelvtanulási stratégiák alkalmazására, illetve használták-e már ezeket főiskolai tanulmányaik előtt. Most az utóbbi kérdést illetően emelünk ki néhány megfontolásra érdemes adatot. A szótanulás vonatkozásában arra derült fény, hogy a megkérdezettek egyharmada kevés módszert ismer a szavak ismétlésére, például e célból még soha nem alkalmaztak saját maguk által készített szókétyákat. Az olvasásértés problémáihoz kapcsolódik, hogy a válaszadók 12 százaléka még nem készített jegyzeteket olvasott szöveghez. Közel ennyien nem használtak soha önállóan nyelvtani összefoglalókat. Az önálló nyelvtanulásra való felkészültséget jelentősen befolyásolja az is, hogy a hallgatók több, mint egytizede nem alkalmazta még az egyik nyelv tanulásánál megismert nyelvtanulási stratégiákat egy másik nyelv tanulásánál.

Összegzés és kitekintés

Jelen keretek között csupán az eredmények töredékének bemutatására nyílt mód. A címben feltett kérdésre vonatkozóan összességében megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók részben megtanultak nyelvet tanulni, de számos olyan terület van még, ahol még szükség van fejlesztésre. A feltárt eredmények támpontot nyújthatnak arra vonatkozóan, hogy a megkérdezett 1. évfolyamos hallgatók további nyelvoktatása során a szaknyelvoktatás mennyire támaszkodhat a közoktatás eredményeire az önálló nyelvtanulásra való felkészültség tekintetében, illetve milyen fejlesztési feladatai lehetnek. Az előtesztelési eredmények alapján lehetőség nyílik a kérdőív továbbfejlesztésére és véglegesítésére is. A távlati tervekben szerepel a karon oktatott összes nyelvre vonatkozó nagymintás kérdőíves felmérés, amely alapot szolgáltatna egy önálló nyelvtanulásra vonatkozó, átfogó fejlesztési program kidolgozásához is.

Hivatkozások

- Benson, R. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited
- Bimmel, P. - Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit* 23. Langenscheidt: Berlin etc.
- Klippert, H. (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Asztalos Réka

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Students' disposition towards the use of computers and the Internet A pilot study

With technology becoming increasingly important in every aspect of today's world, there is great pressure on teachers and schools to integrate it in education in many different forms. However, there are very few studies about student disposition towards all these new technologies. This project is aimed at developing and piloting a questionnaire to find out the frequency of different computer and Internet applications used by students and their disposition towards computers, the Internet and online learning. The participants of the study were 91 first-year students of Budapest Business School, Faculty of Commerce, Catering and Tourism. Differences between regular and distance course students, as well as influencing factors were investigated.

Key words: Technology, computers, internet, online course, disposition, higher education, language learning

Background

Technology is becoming increasingly important in every aspect of today's world, thus it needs to be integrated in education as well. According to Prensky (2001), today's students are radically different from the previous generation, because they have grown up with digital technology, which has become an integral part of their lives. One of the aims of this study was to find out if this is true in Hungary, more specifically for students of the Budapest Business School. A questionnaire was designed in order to explore students' disposition to technology, in our case computers and the Internet. The second aim of the research was to pilot and validate the questionnaire.

There is great pressure on teachers and schools to integrate technology in education in many different forms. Computers and interactive boards are encouraged to be used in classrooms, blended and online learning courses encouraged. However, there are very few studies about student disposition towards all these new technologies, most of which investigate it after taking part in an online course.

A study that focused on student Internet use and attitudes towards the Internet in Hungary was carried out by Vig (2008). He investigated students at four different colleges and universities in Hungary for five years by repeated questionnaires to find out about changes in time as well. He found that Internet access and frequency of use are positively related to students' perceptions. As for the most frequently used applications, browsing the

Internet, emailing and instant messaging were found. However, age differences were found in the use of instant messaging, with younger students using it more frequently.

Research questions

1. Which Internet applications are used the most frequently by students at Budapest Business School (BGF)?
2. What is BGF student disposition towards the use of computers and the Internet?
 - a. Would BGF students be interested in an online language course organised by the college?
 - b. Is there any difference between regular and distance course students' disposition at BGF towards computers and the Internet?
3. Is BGF student disposition influenced by any other individual characteristics? (age, computer habits etc.)
4. Are there any variables that predict BGF student willingness to take part in online language courses?

Method

Participants

The participants of the study were 91 students of Budapest Business School, all studying at the Faculty of Commerce, Catering and Tourism. The sample consisted of two subsamples: 52 regular students and 39 distance students. As one of the research questions aimed at finding out differences between these two populations, data will be provided separately about the participants' characteristics in each group. As it can be seen from Table 1, while gender distribution is similar in the two groups, they differ in age significantly. The majority of regular students are between 18 and 23, whereas this age group is represented only by 20% of distance students, where almost half of the students are between 24 and 29 and 30% over 30.

Table 1
Participants

		Regular		Distance	
		N	%	N	%
Gender	Male	14	26.9	12	30.8
	Female	38	73.1	27	69.2
Age	18-23	51	98.1	8	20.5
	24-29	1	1.9	19	48.7
	Over 30	0	0	12	30.8

Instruments

A questionnaire with 78 questions was administered to the participants. As all participants were Hungarian, the questions were in Hungarian to ensure that students understand them. The questionnaire contained 18+ 6 Likert-scale questions about computer habits, 42 Likert-scale questions about students' disposition towards computers and the Internet and 12 questions about their background. For the first 18 questions, students had to mark on a 5-point Likert scale, how often they used the computer and the Internet for various purposes, ranging between very often (5) and never (1). For each question, two answers were required; one for the use of the particular task or application in Hungarian and one in English. Thus, the 18 questions generated 36 answers. The following 6 questions (19-24) were about frequency of applications, for which Hungarian or English use cannot be differentiated, e.g. use of an online dictionary or listening to music. For questions 25-66 students had to indicate on a 5-point Likert scale to what extent they agree or disagree with the statements. These questions intended to cover the following nine variables:

1. *Value of the Internet*: The perceived usefulness of the Internet (5 questions)
2. *Perceived easiness of the Internet*: The extent to which students find the use of the Internet easy (5 questions)
3. *Writing on the computer*: Student disposition towards writing with a word processor (5 questions)
4. *Value of emails*: Students' opinion about communicating by email (5 questions)
5. *Language learning on the Internet*: The perceived usefulness of the Internet for learning languages (4 questions)
6. *Group work*: Student disposition towards group work (5 questions)
7. *Peer correction*: Student disposition towards peer correction (4 questions)
8. *Exams on the computer*: Student disposition towards exams carried out on computers (4 questions)
9. *Online course willingness*: Student willingness to try online language learning (5 questions)

Although variable 6 and 7 (*Group work* and *Peer correction*) have no connection to computers, they were included because group work and peer correction are important in online learning. In the last part of the questionnaire (questions 67-78) students were asked background questions about their computer use and access.

Procedure

The questionnaire was administered to regular students during their normal classes by their English teachers. Distance students, who have no regular classes, were more difficult to reach. One option was to upload the questionnaire on Coospace, the college's virtual learning environment, and ask students to fill it in there. However, in this case, results would have been biased, because students who use Coospace regularly probably have a more positive disposition towards computers and the Internet. Therefore this option was rejected, and students filled in the questionnaire after a written English language exam. The fact that they had just finished writing an exam might also have influenced the results, and possible effects will be described in the Results section. All questionnaires were computer coded and SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 was used to analyse the results with the significance level set for $p < .05$.

Results

The reliability of scales

On the basis of the nine variables described in 4.2.1, nine scales were created. Two further scales, *Hungarian Internet use* and *English Internet use*, were added from items 1-24, from the Hungarian and the English use of the various applications. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were computed for the 11 scales (Table 2). The scale with the lowest Cronbach Alpha and with the greatest difference between the two subsamples was *Exams on the computer*. The very low coefficient for the distance students might have been caused by the fact that exam-related questions were asked immediately after an exam. However, the scale was excluded from further analysis, although it would be interesting to see if reliability changed at administration at a different time.

Table 2
Reliability coefficients in the two subsamples

Scales	Regular	Distance
<i>Value of the Internet</i>	.78	.65
<i>Perceived easiness of the Internet</i>	.67	.63
<i>Writing on the computer</i>	.64	.59
<i>Value of emails</i>	.71	.76
<i>Language learning on the Internet</i>	.86	.88
<i>Group work</i>	.85	.80
<i>Peer correction</i>	.67	.74
<i>Exams on the computer</i>	.64	.44
<i>Online course willingness</i>	.91	.89
<i>Hungarian Internet use</i>	.67	.79
<i>English Internet use</i>	.80	.89

Most frequently used computer or Internet applications

To answer the first research question, all applications with a mean score above 3.5 in one of the subsamples were selected. Table 3 shows the applications most frequently used by the students. The top six are similar for regular and distance students with only one difference: writing emails, listening to music, using a search engine, a word processor and communal pages are frequent for both groups. While regular students use instant messaging very often (4.33), distance students' fifth in the rank order is online dictionaries (4.10) with a significant difference between the two groups for instant messaging. There are four functions that are used frequently by regular students but not distance students: chat and forums, films and videos in Hungarian and in English, and search engines in English. On the other hand, reading newspapers and listening to the radio are characteristic of distance students, with a significant difference for the latter. The differences in use between the groups are probably due to their age differences. While instant messaging, chat and films are more typical of younger, reading newspapers and listening to the radio of older people. It is worth noting that only two English applications are used frequently and only by regular students.

Table 3
Most frequently used functions

Purpose of Internet use	Regular		Distance		<i>t</i>	<i>p</i>
	Mean	St. dev.	Mean	St. dev.		
<i>Email H</i>	4.54	.69	4.71	.73	-1.188	.238
<i>Listening to music</i>	4.42	1.04	4.10	1.14	1.398	.172
<i>Search engine H</i>	4.33	1.00	4.53	.72	-1.170	.245
<i>Instant messaging H</i>	4.33	1.02	3.59	1.41	2.892	.005*
<i>Word processing H</i>	4.27	.95	4.51	.80	-1.473	.144
<i>Communal pages H</i>	4.19	1.10	3.90	1.23	1.182	.241
<i>Chat, forums H</i>	4.06	1.09	3.26	1.55	2.892	.005*
<i>Online dictionary</i>	3.98	1.02	4.10	1.02	-.564	.575
<i>Films, videos H</i>	3.94	1.04	3.49	1.21	1.885	.063
<i>Films, videos E</i>	3.87	1.20	3.37	1.38	1.848	.069
<i>Search engine E</i>	3.81	1.30	3.47	1.54	1.086	.281
<i>Newspapers H</i>	3.38	1.24	3.64	1.35	-.930	.355
<i>Radio H</i>	2.96	1.43	3.62	1.37	-2.214	.030*

Note: H stands for Hungarian, E for English

* indicates a significance level below .05

Student disposition towards computers and the Internet

To answer research question 2 mean scores for the ten scales were calculated and compared with the help of paired samples t-tests. Table 4 presents the

descriptive statistics of scales in the two subgroups and the comparison of the groups' mean scores.

Table 4
Descriptive statistics

Scale	Regular		Distance		<i>t</i>	<i>p</i>
	Mean	St. dev.	Mean	St. dev.		
<i>Value of the Internet</i>	4.48	.57	4.61	.41	-1.127	.263
<i>Perceived easiness of the Internet</i>	4.53	.55	4.53	.47	-.015	.988
<i>Writing on the computer</i>	3.93	.70	4.29	.53	-2.743	.007*
<i>Value of emails</i>	3.48	.86	4.01	.74	-3.174	.002*
<i>Language learning on the Internet</i>	3.19	.87	3.84	.84	-3.596	.001*
<i>Group work</i>	3.67	.82	4.03	.70	-2.227	.028*
<i>Peer correction</i>	3.16	.75	3.60	.80	-2.640	.010*
<i>Online course willingness</i>	2.74	.95	3.86	.88	-5.74	.000*
<i>Hungarian Internet use</i>	3.09	.38	3.11	.55	-.131	.896
<i>English Internet use</i>	2.15	.44	2.26	.68	-.904	.369

Note: * indicates a significance level below .05

For both samples the two scales with the highest mean values (around 4.5 on a 5-point scale) were *Value of the Internet* and *Perceived easiness of the Internet*, which shows that students have positive disposition towards the Internet and its use. All the other scores are below 4 for regular students, most of them even below 3.5, while the mean scores for distance students are higher for each scale. The low scores for using the Internet even in Hungarian (just above 3) might be caused by the high number of different applications, which were included to cover all possible uses of the Internet. The difference between regular students and distance students is significant for six scales, with the highest difference (1.12) for the scale *Online course willingness*. The reason for this could be the fact that distance students use the computer for writing and communication more often in their studies than regular students, which makes them feel more comfortable about its use and more open to online learning as well. Standard deviation is the highest in both groups for the scale *Online course willingness*, which could mean that students are either positive or negative about taking an online course. To find out if students would take part in an online language course organised by the college, answers to question 66 were analysed. With a very high mean score (4.05) and 64.1% of the answers either 4 or 5, distance students would clearly be interested in taking an online language course. Regular students, however, would not consider this option. The mean score for them is 2.65, which is very low, and only 25% gave a 4 or a 5 as an answer. While no distance students chose 1 on the 5-point scale, 17.3% of regular students did.

Individual characteristics influencing student disposition

To find out if any of the eleven individual characteristics which were asked about in the last part of the questionnaire have an influence on student disposition towards computers and the Internet independent samples t-tests for questions with two possible answers and one-way ANOVA tests for questions with three choices were carried out in the two subsamples. Only one characteristic was found to influence student disposition: age. Table 5 shows the results for distance students.

Table 5
The influence of age on *Online course willingness*

Scale effected	Individual characteristic	N	Mean	St. dev.	F	p	Sequence
Distance	1. 18-23	8	3.75	1.01			
<i>Online course willingness</i>	2. 24-29	19	3.58	.88	3.252	.050	2,1<1,3
	3. Over 30	12	4.36	.61			

The influence of age is interesting, because students over 30 are very positive about taking an online language course and there is a significant difference between them and students between 24 and 29, who have the lowest scores for this scale. The youngest students between 18 and 23 are in the middle with a mean score of 3.75, which is significantly higher than regular students' mean (2.75). Since regular students are between 18 and 23 with only one exception, this is a clear sign that the difference between distance and regular students is not caused by their age difference.

Summary

One of the aims of this project was to pilot a questionnaire about students' disposition about computers and the Internet. The results of the reliability analyses showed that most scales are reliable for both regular and distance students. The scale with the lowest reliability coefficient was *Exams on the computer* and it was excluded from further analysis. However, the administration of the questionnaire after an exam for distance students could have influenced students' answers. Thus, further analysis is suggested when re-administering the instrument.

The findings of the research confirmed previous studies' findings about most frequently used Internet applications. Writing emails, browsing on the Internet and instant messaging are very frequent among students, with instant messaging only for regular students. Another application that was used frequently is the use of online dictionaries, which was not mentioned in previous studies. Although student disposition towards the Internet in general was positive, only distance students were positive about language learning on

the Internet and online language courses. This result indicates that Prensky's description of today's students as "digital natives" (2001, p. 1) is not true of the participants of this study. At the same time, distance students' willingness to take part in an online language course organised by the college shows that there is an interest among students for this new way of learning. Previous findings that the frequency of use influences students' perceptions (Duggan, 1999, Vig, 2008) were not confirmed.

Limitations and directions for future research

As the study aimed to pilot a questionnaire among a particular group of college students, the results are not able to be generalised. As a further step of research a large-scale study using the questionnaire could be carried out at different colleges and universities in Hungary. To obtain more specific information about students' perceptions follow-up interviews with participants are suggested.

References

- Duggan, A.- Hess, B.- Morgan, D.- Kim, S., - Wilson, K. (1999, April). *Measuring students' attitude toward educational use of the Internet*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association. Montreal, Canada
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5). Retrieved March 26. 2010. from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Vig, Z. (2008). *A felsőoktatásban tanulók internet használatának és attitűdjének vizsgálata*. (Research on higher education students' internet use and attitude). Unpublished doctoral dissertation. BME, Budapest

Doró Katalin
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Számítógépes alkalmazások az angol tudományos szókincs oktatásában

A tudományos szókincs ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsünk bármely tudományterületen íródott cikket, tankönyvet, tanulmányt. Coxhead (2000) korpuszalapú vizsgálatok segítségével 570 szócsaládra szűkítette az angol tudományos szókincset. A Coxhead-féle listán túl azonban tudományos szókincsen érthetjük mindazon szókapcsolatokat és formulákat, amelyek gyakran fordulnak elő tudományos szövegekben, s melyektől ezek gördülékenyek és stílusosan megfelelőek lesznek. E szókincs aktív ismerete és választékos használata kiemelkedően fontos azok számára, akik a tudományos közösség részeseiként maguk is szövegeket alkotnak. A szókincs fejlesztése és gyakorlása folyamatos feladatot jelent a kevésbé tapasztalt vagy nem az anyanyelvükön olvasók és írók esetében, mint amilyenek például az idegennyelv-szakosok, szaknyelvet tanulók vagy szakfordítók. A tanulmány olyan ingyenesen elérhető, angol nyelvű honlapokat gyűjt össze és ismertet, melyek alkalmasak a tanórai használat mellett az önálló szövegelemzésre és nyelvgyakorlásra is.

Kulcsszavak: idegen nyelv, angol nyelv, bölcsészettudomány, szaknyelv, tudományos szókincs, honlapok

Bevezető

A haladó nyelvtanulók általában jól kommunikálnak és ismerik a célnyelv alapvető nyelvtani szerkezeit, valamint könnyen megértenek általános témájú szövegeket. Merőben más jellegű feladat azonban tudományos vagy szakszövegek értése és alkotása. Amennyiben az általam oktatott angolos bölcsészhallgatók példáját vesszük, még magas szintű általános nyelvismeret mellett is elengedhetetlen, hogy folyamatosan fejlesszék tudásukat, hiszen csak így képesek az angol nyelvű szakmai ismereteket elsajátítani (Doró, 2010). Ezek a diákok a bölcsészettudomány különböző területeiről választanak angol nyelven oktatott órákat, mint például irodalom, nyelvészet, történelem, művészettörténet vagy eszmetörténet. A tanórák követése, a jegyzetelés, az órákon való aktív részvétel, az ismeretanyag önálló feldolgozása, a kiadott feladatok elvégzése mind olyan tevékenységek, melyek sokszor az anyanyelven is tanulandók. Az itt felsorolt tevékenységeken keresztül a hallgatók nyelvi és szókincsbeli, főleg receptív ismerete idővel fejlődik, sokszor azonban ez a fejlődés túl lassú ahhoz, hogy másod- vagy harmadévből már önállóan tudjanak olyan hosszabb esszét, tanulmányokat írni, amelyek megfelelnek a tudományos konvencióknak. Jóllehet hallgatóink rendszeresen használnak számítógépet, kevesen használják ki közülük a benne rejlő nyelvfejlesztő lehetőségeket. Ezért is

szükséges, hogy felhívjuk figyelmüket olyan programokra és honlapokra, amelyek használatával céltudatosabb és gyorsabb lehet a tudományos nyelvhasználatra való felkészülésük. Az ingyenesen elérhető honlapok használatával továbbá ösztönözhetjük a hallgatóinkat arra, hogy saját ütemezésben, igényeiknek megfelelően gyakorolják az angol nyelvet.

A szókincsfejlesztés jelentősége

Nyelvszakosok esetében elvárható, és egyben rendkívül fontos lenne, a magas szintű általános nyelvismeret már a felsőfokú tanulmányok kezdetén. Sajnos az utóbbi években egyre inkább jellemző, hogy nyelvileg nem megfelelően felkészült hallgatók is bekerülnek, ezért általános és szakmai nyelvfejlesztésük is kiemelkedő feladat. A Szegedi Tudományegyetem anglisztika BA szintű képzéshez tartozó előadások és szemináriumok angol nyelven folynak az első félévtől kezdve. Az órákhoz kapcsolódóan összetett feladat hárul a hallgatókra: követniük kell az oktatói magyarázatot, az összefüggéseket kikövetkeztetniük, lejegyzetelniük, továbbá a dolgozatokra és a vizsgákra egyszerre nagy mennyiségű anyagot önállóan feldolgozniuk. Erre a középiskola általában nem készíti fel őket, s főleg a gyenge nyelvi előképzettségű hallgatóknak rendkívül nehéz a középiskola és az egyetem közötti átállás (Rosenthal, 2000; Leki, 2007). Az első, bevezető év után a hallgatók még több olyan szaktárgy közül választanak, amely komoly szakirodalmi olvasást és annak írott feldolgozását is megköveteli. Ezzel párhuzamosan azonban kevés a nyelvi fejlesztő óra, hiszen egy szakdolgozatíráshoz felkészítő szeminárium mellett a hallgatók többnyire csak egy-két nyelvi órát teljesítenek két tanév alatt. Megfigyelhető, hogy a nyelvi nehézségek leküzdésére gyakran kompenzációs stratégiákkal reagálnak: nem olvassák el a tankönyveket és a kiadott szakirodalmat, vázlatokból és egymás jegyzeteiből tanulnak, valamint a beadandó esszéket meglévő forrásokból igyekeznek összeollózni. Akik pedig önállóan próbálkoznak gondolataik megformálására, nem mindig képesek az esszé- és szakdolgozatíráshoz összetett követelményeinek eleget tenni, azaz stílusosan, nyelvileg, felépítésileg és tartalmilag elfogadható dolgozatokat írni. Kurtán (2010) magyar nyelven készült bölcsész szakdolgozatok elemzése során arra a megállapításra jutott, hogy az anyanyelven írott dolgozatok esetén is stilisztikai és nyelvhasználatbeli hiányosságok mutatkoznak, mert a hallgatók nem rendelkeznek kellő tanulmányírási tapasztalattal.

Haladó nyelvtanulók esetén félévenként több száz szó és kifejezés elsajátítása lenne a cél. Náluk a szólistatanulás kevésbé hatékony módszer, hiszen a szöveggörnyezet kulcsfontossággal bír a pontos értelmezéshez és a későbbi aktív használathoz. A leggyakoribb tanács a hallgatók felé, hogy olvassanak sokat, ez viszont sokszor nem elég hatékony. Az egyik probléma

ezzel az, hogy valójában legtöbbjük a sokat minimálisként értelmezi; a másik, hogy az ismeretlen lexikát nem pontosan értik és így kevés eséllyel építik be azt aktív szókincsükbe (Laufer, 1997; Zahar és társai 2001). Egy-egy lexikai elemmel sokszor, minél gazdagabb szöveggörnyezetben kell találkozniuk ahhoz, hogy kellő mértékben növekedjen szókincsük. Ennek egyik módja a számítógépes programok által nyújtott lehetőségek kihasználása.

Tudományos szókincs

Az utóbbi évtizedekben számos korpuszalapú felmérés készült az angol általános szókincsről és különböző tudományterületek szövegeiben megjelenő terminológiáról. Egy angol nyelven írt tudományos szöveg lexikáját a következő öt csoportra oszthatjuk (lásd Doró, 2009):

- a) az általános szókincshez tartozó gyakori szavak (*high-frequency vocabulary*);
- b) szakspecifikus szókincs (*semi-technical, non-technical, sub-technical vocabulary*);
- c) tudományos szókincs (*academic vocabulary*);
- d) szakszókincs (*technical vocabulary*); valamint
- e) az általános szókincshez tartozó ritka szavak (*low-frequency vocabulary*). (Lásd részletesebben az 1. táblázatban.)

Coxhead és Nation (2001) elemzése alapján egy tudományos szöveg átlagosan 8,5–10 százalékát teszik ki a Coxhead-féle listában található szócsaládok, ez az arány természetesen növekedhet a szöveg tartalma és műfaja szerint. Mivel Coxhead korpuszalapú gyakorisági vizsgálatához 28 különböző egyetemi tantárgyhoz kapcsolódó tanulmányt, cikket és jegyzetet választott, a listába tartozó 570 szócsalád ismerete elengedhetetlenül fontos alapot képez bármely angolul írt egyetemi tananyag megértéséhez. A tudományos szókincslistába olyan szavak tartoznak például, mint *research, issue, illustrate, define* vagy *benefit*.

1. táblázat

Szókincsismereti szintek angol tudományos szövegek esetében (Doró, 2009)

Általános szókincs leggyakoribb elemei (<i>high-frequency vocabulary</i>)	A leggyakoribb 2000 angol szócsalád
Szakspecifikus szókincs (<i>semi-technical, non-technical, sub-technical vocabulary</i>)	A szakterületen nagy gyakorisággal használt szavak, kifejezések, amelyek a mindennapi szókincs részei, de a szakterületen sokszor más jelentést kapnak
Szakszókincs (<i>technical vocabulary</i>)	Kifejezetten a szakterületen használt terminológia
Tudományos szókincs (<i>academic vocabulary</i>)	Egyetemi jegyzetek, tudományos cikkek gyakori lexikája A Coxhead által kiválasztott 570 szócsalád
Általános szókincs ritkább elemei (<i>low-frequency vocabulary</i>)	A leggyakoribb 5000 angol szócsaládba nem tartozó szavak

A Coxhead-féle és a hasonló gyakorisági listák szóalapú vizsgálódások termékei, és mint ilyenek, nem tudják a nyelvekben gyakran előforduló szókapcsolatokat, többszavas kifejezéseket figyelembe venni. Ezek a szókötelékek, formulák, sokszor teljes mondategységek azonban különösen fontosak tudományos művek esetében, ahol a szövegek teljes vázát alkothatják (Biber és Barbieri, 2007). A 2. táblázatban található szövegrészlet szemléletesen mutatja a különbséget a között, ha a tudományos szókincset a Coxhead-féle szólistára szűkítjük (félkövéren szedett szavak), vagy a szókötelékeket, formulákat is bele vesszük (aláhúzott szövegrészek). A szöveg az Academic vocabulary honlapról származik a félkövér kiemelésekkel, az aláhúzásokat magam végeztem el. Ezen aláhúzott szövegrészek különböző műfajú és témájú tudományos szakszövegek vázát alkothatnák. Az egyetemen a hallgatóink szakirodalmi olvasás során egyre több ilyen szövegvázssal találkoznak, tehát felismerik, és könnyen értelmezik azokat, azonban ezeket a szövegelemeket nehezen építik be saját dolgozataikba. Még a gyakorlott és az anyanyelvükön író kutatóknak is nehéz a stílusosan és a mondanivalónak leginkább megfelelő formulákat kiválasztaniuk. Nem kérdéses, hogy a gondolatok megformáltsága sokszor legalább olyan fontos, mint maguk a nyers adatok. A nem megfelelően megválasztott „csomagolás” a tartalmat is teljesen félreviheti, illetve a szerzőről a felkészületlenséget sugallhatja.

2. táblázat
Példa tudományos szókincsre

The past two **decades** have seen **considerable** changes in English Language Teaching. Alongside the growth of the communicative approach and the shift in focus towards the learner and the learning process, there has been a growing interest in the area of vocabulary. **Whereas** in structural and functional syllabuses vocabulary tended to be treated **incidentally**, it is now common to find multi-stranded syllabuses that give vocabulary an equal weighting with grammar and function (e.g. Headway series: Soars and Soars) and a few actually bases on lexis (e.g. the COBUILD course: Willis and Willis). **Research has focused on two areas:** firstly, vocabulary acquisition, the processes involved in decoding, storing and retrieving words and secondly, the words themselves and how they behave. This second area has been propelled forward by the development of computerized corpora which has greatly facilitated access to data and allowed easy extraction of information concerning word behaviour, such as frequency, collocation and supra-sentential lexical linking. The idea of what it is to “know” a word has also changed: know the meaning is seen to be only one aspect of word knowledge. Nation (1990) has shown that to really know a word we need an understanding of eight different aspects

Online programok

Évről-évre bővül azon honlapok száma, amelyek valamely idegen nyelv tanításához vagy tanulásához kínálnak segítséget. Ez különösen igaz az angol nyelvre, s ezen oldalak közül számos szakosodik a szókincsfejlesztésre vagy annak tesztelésére. A következőkben a teljesség igénye nélkül néhány olyan ingyenesen elérhető honlapot és programot tekintünk át, amelyek komoly szakmai, sokszor korpuszalapú kutatási háttérrel rendelkeznek. Ezek közül is azokat, amelyek a szűkebb és tágabb értelmezés szerinti tudományos szókincs oktatására, kutatására és gyakorlására alkalmasak.

Complete lexical tutor

A Tom Cobb által szerkesztett oldal egy sokrétű lexikai program-gyűjtemény, mely kiválóan alkalmas kutatásra, tananyagok összeállítására és egyéni hallgatói munkára is. A tudományos szókincs tekintetében jól alkalmazható a VocabProfile nevű program, mely bármely elektronikus formában lévő és az elemző-felületbe beillesztett szöveget gyakorisági listákra bont. Segítségével gyorsan megtudhatjuk, hogy egy adott szöveg mekkora arányát teszik ki az angol nyelv leggyakoribb szavai és a tudományos szólista. Ez hasznos lehet, ha oktatóként szeretnénk felmérni, mennyire nehéz egy szöveg, vagy ha több, hasonló lexikai nehézségű szöveget szeretnénk választani. Egyéni hallgatói projektként pedig tanulságos feladat, ha maguk a diákok végzik el az elemzést saját fogalmazásaikon vagy tanulmányaikon. Fejlődésüket nyomon követhetik, ha például a félév elején és végén írt esszéiket is elemzik, és összehasonlítják azokat egy azonos témában megjelent cikkel. Ha pontos lexikai eltérésre vagyunk kíváncsiak,

értedemes a Tex_Lex_Compare nevű programot futtatni, amely szétválasztja a két szövegből csak az egyikben vagy mindkettőben előforduló szavakat.

Academic vocabulary

A Nottingham Egyetem által kidolgozott oldal kifejezetten a Coxhead-féle tudományos szókincslista gyakorlására szakosodott. A szavakat tíz nehézségi listába sorolja, melyekből a legfelsőbb csoportba olyan szavak tartoznak, amelyek a gyakoribb tudományos szókincset ismerőknek is nehézséget okozhatnak. A honlap a betáplált szövegekben megjelöli a tudományos szavakat, azokból szókiegészítő tesztet készít. Továbbá tartalmaz gyakorlófeladatokat és konkordanciát is ad kiválasztott szavakhoz, melyek kontextust biztosítanak a szavak tanulásához.

Using English for Academic Purposes (UEfAP): A guide for students in higher education

A honlap változatos feladatokon keresztül gyakoroltatja a tudományos szókincset és vezet rá arra, hogy milyen módszerekkel lehet az új szavak jelentését, szöveggörnyezetét, lexikai felépítését gyakorolni. Különösen hasznosak a szóképzési táblázatai, melyekben felsorolja és magyarázza a tudományos szavak esetében leggyakrabban előforduló elő- és utótagokat. Ez azért is fontos, mert a Coxhead-féle lista 570 szócsaládot tartalmaz, de gyakori jelenség, hogy a nyelvtanulók nem ismerik a szócsaládba tartozó összes szót, például egy általuk ismert főnévből képzett igét.

Academic phrasebank

Ez a honlap kifejezetten a tudományos írásművek készítéséhez ad stilisztikai, lexikai segítséget azáltal, hogy a tudományos dolgozatok különböző részeiben előforduló formulákat gyűjti össze. Ilyenek például a téma fontosságának kijelölése, az adatok újdonságának magyarázata, a táblázatok adatainak értelmezése, az összegző fejezet bevezetése vagy az irodalmi hivatkozások. Ezeken belül is számos alfejezetben gyűjti össze a témasemleges formulákat, melyek segítségével a nem anyanyelvi tanulmányíró is gördülékeny és a nyelvi konvencióknak megfelelő szöveget tud összeállítani. A honlap még a gyakorlott szerzőknek is hasznos lehet a meglévő nyelvi repertoárjuk bővítéséhez, hiszen minden egységhez 10-15 lehetőséget sorol fel, melyek tovább kombinálhatóak. Ennek segítségével a plágium problémája is könnyebben kezelhető azok esetében, akik csupán a nyelvi nehézségek miatt másolnának más forrásból. A jó nyelvi felkészültségű és egyéni kutatómunkát végző szakdolgozók, cikkírók önállóan is kiválóan fejlődnek a honlap segítségével.

PhraseBook for writing papers and research in English

Ezt az előzőhöz hasonló, de rövidebb gyűjteményt jól lehet például esszéírást vagy szakdolgozat-készítést tanító kurzusok anyagába beépíteni. A hallgatók sokat tanulhatnak abból, ha az általuk olvasott szakirodalomban található formulákkal kiegészítik az egyes kategóriákat, majd összehasonlítják azokat a társaik gyűjteményével.

Academic writer

Ez egy teljesen kidolgozott, kilenc fejezetből álló, a tudományos írást oktató kurzusanyag. Az esszék felépítésén, tagolásán, az idézésen túl kiemeli a stílus, a tudományos hangvétel, a gyakran előforduló nyelvi formulák gyakorlását is.

Spoken academic English corpora

Nem szabad megfeledkeznünk a fenti honlapok mellett a szóbeli tudományos nyelv gyakorlásának fontosságáról sem. Ahogyan azt a címe is mutatja, korpuszvizsgálaton keresztül az oldal olyan többszavas frázisokra koncentrál, amelyek nagy gyakorisággal fordulnak elő előadásokban vagy tudományos eszmecserékben. Lehetőség van az oldalon szövegrészletek, illetve a funkciók szerint csoportosított frázisok meghallgatására, feladatokon keresztüli gyakorlására.

Összegzés

A jelen tanulmány arra kívánt rámutatni, hogy a tudományos lexika ismeretének kimagasló szerepe van egy irodalmi, nyelvészeti vagy bármely más témájú tanulmány megértésében, és még inkább az ilyen jellegű szövegek alkotásában. A tudományos szókincs a tudományos szövegek körülbelül tíz százalékát, a szókötelékek azonban ennél jóval nagyobb arányát teszik ki. Ezek tanítása és tanulása implicit és explicit módszerekkel is történhet. Gyakori tapasztalat az, hogy a felsőbb éves nyelvszakos hallgatók a szaktárgyakhoz kapcsolódó feladatok során nagy passzív szókincsre tesznek szert, azonban ezek használata saját tanulmányok, szakdolgozatok írása során már nehézkes. Mivel még esetükben is csak elvétve vannak az angol nyelvű tudományos nyelvhasználatra felkészítő órák, oktatóként nagy segítségünkre lehetnek az olyan számítógépes oldalak, amelyek egyéni és csoportos feldolgozásra is kitűnőek.

Hivatkozások

- Biber, D.- Barbieri, F. (2007): Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*. 26, 263-286.
Coxhead, A. (2000): A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34/2, 213-238.

- Coxhead, A.-Nation, P. (2001): The specialized vocabulary of English for academic purposes In: Flowerdew, J.-Peacock, M. (eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*. 252-267. Cambridge University Press, Cambridge
- Doró, K. (2009): Szak-szó-kincs: bölcsész szakma idegen nyelven. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua 2009: Szaktudás idegen nyelven*. 23-30. SZOKOE. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, Debrecen
- Doró, K. (2010): Meeting the language barrier: The experience of first-year students of English. In: Hegedűs, I.-Martsa, S (eds.): *CrosSections Vol. 1: Selected papers in linguistics from the 9th HUSSE conference*. Institute of English Studies. University of Pécs. Pécs. 289–297
- Kurtán, Zs. (2010): Tudományos nyelvhasználat és pedagógia: a kutatási cél megjelölése tanárjelöltek szakdolgozatában In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua 2010: Tudományterületek és nyelvhasználat*. 171-179. SZOKOE. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, Debrecen
- Laufer, B. (1997): The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess In: Coady, J. -Huckin, T. (eds.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press. 20-34
- Leki, I. (2007): *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. Lawrence Erlbaum Associate: Mahway, NJ
- Rosenthal, J. W. (ed.) (2000): *Handbook of undergraduate second language education*. Lawrence Erlbaum Associate, Mahway, NJ
- Zahar, R.-Cobb T.-Spada N. (2001): Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*. 57/4, 541-572

Honlapok

Academic phrasebank: <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/index.htm>

Academic vocabulary: www.nottingham.ac.uk

Academic writer: <http://vlc.polyu.edu.hk/academicwriter>

Complete lexical tutor: <http://www.lex tutor.ca/vp>

PhraseBook for writing papers and research in English:

<http://www.englishforresearch.com/phrasebooks/examples.htm>

Spoken academic English corpora: <http://micase.elicorpora.info/esl/formulaic-expressions/Definition.htm>

Using English for Academic Purposes (UEfAP): A guide for students in higher education:

<http://www.uefap.com/vocab/vocfram.htm>

Hardi Judit
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
Modern Nyelvek Intézete

Szaknyelvi kompetenciafejlesztés idegen nyelven

A dolgozat a szaknyelvi kompetencia néhány összetevője között formálódó kapcsolat feltárására fókuszál azzal a céllal, hogy rávilágítson olyan részterületekre, amelyek fejlesztésre szorulnak az idegen nyelven folyó szaknyelvi képzésen belül. A motiváció, a nyelvi készségek és a nyelvtudás bizonyos alkotóelemei közti összefonódást igyekszem feltárni, a nyelvtanulási motivációra, a szókincs feldolgozási stratégiák használatára és a szókincsfelismerésre összpontosítva. A szaknyelvi kompetenciafejlesztés idegen nyelven különleges kihívást jelent a tanítóképzés területén. Az ezen a területen végzett empirikus kutatások eredményei külön-külön és egymáshoz kapcsolódva is arra hívják fel a figyelmet, hogy a szaknyelvi kompetencia fejlesztése és tudatosítása az idegen nyelvi képzés kiemelkedő feladata.

Kulcsszavak: tanulási kompetencia, kompetenciafejlesztés, nyelvtanulás, stratégiahasználat, nyelvtanulási motiváció, szókincs-azonosítás, szaknyelvi szókincsismeret idegen nyelven, szókincstanulási stratégiák, nyelvtanulási stratégiák, szaknyelv

A kompetencia

A kompetencia fogalmát elsőként De Ville (De Ville, 1986) definiálta brit szakmai kontextusban, amikor megalkotta a kompetencia alapú nemzeti szakmai kvalifikációt (National Vocational Qualifications, NVQ). Meghatározása azt sugallja, hogy három, egymással szoros kapcsolatban álló alkotórész határozza meg a kompetenciát: a *tudás*, a *készségek* és az *attitűdök*. A tudás az egyén által, az élet legkülönbözőbb területeiről megszerzett illetve megszerzhető ismeretek összessége. Jártasságon vagy készségen egy adott feladat elvégzése során felhasználható tudást értünk, amely oktatás, képzés, önképzés (tanulás), illetve egyéni tapasztalatok megszerzése során alakul ki. Az attitűdök, mint például a motiváltság, kreativitás, önértékelés, stb a személyes kompetenciákhoz kapcsolódnak. A kompetencia e szerint egyrészt a megtanult ismeretek új helyzetben való alkalmazásának képessége, másrészt olyan ösztönös mechanizmusok összetett működése, amelyek a született adottságok, élettapasztalatok és egyéb tényezők kölcsönhatásának eredményeként funkcionálnak. A kompetencia az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy az élet különböző szituációiban tudásunkat, tapasztalatainkat, személyes adottságainkat alkalmazni tudjuk.

A kompetencia fogalmának meghatározását és a kompetenciák csoportosítását De Ville óta sokan sokféle szempont alapján kísérelték meg (Jones-Moore, 1995; Mihály, 2002, 2003; Sandberg, 1994; Vass, 2006). A fogalom meghatározására irányuló próbálkozások azt az érzetet keltik, hogy a

kompetenciafogalomnak nincs univerzális definíciója. Mivel a kompetencia fogalmát egzakt módon csak tevékenység keretében lehet tetten érni, használata megegyezés kérdése.

Az alábbiakban a kompetencia főbb összetevői közül a tudáshoz, a készségekhez és az attitűdhez köthető részterületekre kívánok összpontosítani nyelvpedagógiai, illetve szaknyelvi (Kurtán, 2003) kontextusban. Célom a szakmai szókincs ismeretéhez, a szókinccstanulási stratégiák használatához és a nyelvtanulási motivációhoz köthető kompetenciák közötti kapcsolatok értelmezése.

A szaknyelvi kompetencia részterületei idegen nyelvi kontextusban

A kompetencia főbb alkotóelemei, amint az 1. táblázat szemlélteti, tovább szűkíthetők a vizsgálódás tárgyához kapcsolódó részterületekre. Így a tudás az ismeretszerzésen keresztül a kommunikatív kompetenciára épül, amely tovább bontható szaknyelvi és idegen nyelvi kompetenciaterületekre. A szaknyelvi kompetenciát idegen nyelvi kontextusban szemlélve eljutunk az idegen nyelven történő szakmai szókinccismerethez. A stratégiahasználat készségekhez köthető tevékenység, ami a további vizsgálódás céljából tanulási stratégiákra, nyelvtanulási stratégiákra, ezen belül szókinccstanulási stratégiákra alkalmazható. A személyes kompetenciákhoz tartozó attitűd egyik fontos alkotóeleme a motiváció, amely vonatkozhat általános tanulási és nyelvtanulási motivációra.

1. táblázat

A kompetencia alkotóelemei idegen nyelvi kontextusban

Kompetencia		
tudás	készség	attitűd
ismeretszerzés	stratégia használat	motiváció
szaknyelvi és idegen nyelvi ismeretek (kommunikatív kompetencia)	tanulási stratégiák	tanulási motiváció
szaknyelvi ismeretek idegen nyelven	nyelvtanulási stratégiák	nyelvtanulási motiváció
szaknyelvi szókinccismeret idegen nyelven	szókinccstanulási stratégiák	

Az 1. táblázat alsó szintjén található azok a kompetenciaterületek, amelyeket egyenként és egymáshoz kapcsolódóan is megvizsgálunk. A szókinccstanulási stratégiák használata során szereshető meg az idegen nyelvi szókinccismerethez vezető tudás, vagyis a szókincc elsajátítása szókinccstanulási stratégiák segítségével valósul meg. Mindehhez megfelelő szintű motiváltságra van szükség, amely lehetővé teszi a hatékony nyelvtanulást.

Az alábbiakban három különböző, de egymáshoz kötődő empirikus kutatás legfontosabb eredményeit mutatom be (Hardi, 2010a, b; Hardi, 2011). Elsőként a szókincstanulási stratégiahasználat néhány aspektusára térek ki, ezt követően a stratégiahasználat eredményeként létrejött szókincsismeretet szemléltetem egy tantárgy-felismerési teszt kapcsán, végezetül a felmérésekben résztvevők motiváltságának összetevőit mutatom be. Az eredmények összehasonlíthatóságáért az teszi lehetővé, hogy a vizsgálatokban ugyanazok a személyek vettek részt, továbbá az adatfelvétel egymáshoz közeli időpontokban történt.

Szókincstanulási stratégiahasználat

A nyelvtanulót a szókincstanulási stratégiák használata segíti a szókincs ismeretéhez, amely nyelvelsajátításként és tanulás formájában valósulhat meg. Sokféle szókincstanulási stratégia létezik, amelyek használata változatos képet mutat. A stratégiák használata összefonódik, a stratégiák kiegészítik egymást. A nyelvelsajátítás területén végzett kutatások rámutatnak arra, hogy a nyelvtanulók az általános tanulási stratégiákat gyakrabban alkalmazzák szókincstanulásra, mint bármely más tanulási tevékenységre, ugyanakkor az általános tanulási stratégiák alkalmazhatók a szókincstanulásra (O'Malley *et al.*, 1985).

Ebből a gondolatból kiindulva Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiái taxonómiája biztosított keretet a szókincs feldolgozási stratégiák értelmezéséhez abban a vizsgálatban, amelyben (Hardi, 2010b) angol szakos tanítójelöltek stratégiahasználatát mértem fel. A kutatásban résztvevők az 1. ábrán (Melléklet) szemléltetett nyelvtanulási stratégiákat alkalmazzák szókincstanulási stratégiaként. A leggyakoribb a kompenzációs stratégiák használata, amit a metakognitív stratégiák használata követ. A szociális stratégiák használata 10% alatt van, míg az affektív stratégia használata mindössze 2%-ot tesz ki.¹

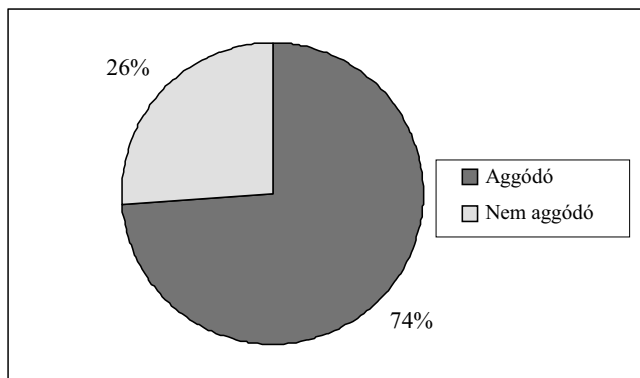
A 2. ábra (Melléklet) a leggyakrabban használt szókincs feldolgozási stratégia elemeket szemlélteti, amelyek a következők: kompenzációs B8 (körülírás és szinonima használat), metakognitív B6 (gyakorlási lehetőségek keresése), kompenzációs B2 (segítségyszerzés), szociális B2 (együttműködés gyakorlott nyelvhasználókkal) és metakognitív B1 (tudásszerzés a nyelvtanulásról).

Az affektív stratégiák használata a nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek tisztázására és másokkal való megosztására irányulnak, ugyanakkor a nyelvtanuló önmaga bátorítására használhatja őket. Az alábbi két ábra az affektív stratégia tárgykörébe tartozó nyelvhasználati szorongás jelenlétét

¹ Az angol műveltségterületi képzésben résztvevő tanítójelöltek szókincstanulási stratégiahasználatáról további adatok olvashatók a szerző (Hardi 2010b) tanulmányában.

mutatja be. A 3. ábrán jól látható, hogy a vizsgálatban résztvevő nyelvtanulók majdnem háromnegyede izgul, amikor idegen nyelvet kell használnia.

3. ábra
Az affektív stratégia használata



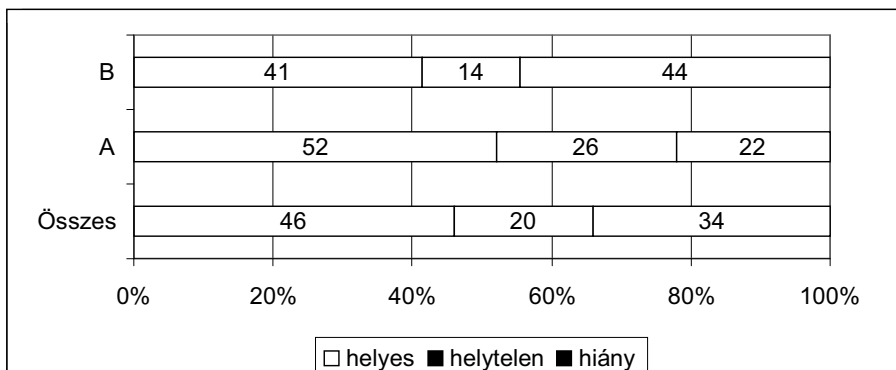
A szorongás okát különböző kategóriákba lehet sorolni aszerint, hogy mi váltja ki, illetve mivel kapcsolatban jelenik meg az izgalom. A 4. ábra (Melléklet) a hibázástól való félelmet (62%) jeleníti meg a szorongás fő okaként. A gyakorlat hiányából adódó és a humán tényezővel kapcsolatos szorongás mértéke egyaránt számottevő. Esetünkben ez utóbbi a gyakorlott nyelvhasználóval illetve az anyanyelvűekkel történő kommunikáció során fennálló szorongást jelöli.

A szókincstanulási stratégiák elemzése kapcsán elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevők bizonyos stratégiákat előnyben részesítenek, míg másokat alig használnak. Mivel a szókincstanulás sikeressége a stratégiák megfelelő és változatos alkalmazásához köthető, az alábbiakban a stratégiahasználat eredményeként létrejött szaknyelvi szókincsismeretet mutatom be.

Szaknyelvi szókincsismeret idegen nyelven

A szaknyelvi szókincsismeret felmérése a hagyományoktól eltérően nem szókincsmérési teszt segítségével történt. A résztvevők feladata az idegen nyelvi szaktárgyakhoz kötődő szókincs felismerése és azonosítása volt. A szaknyelvi terminológia akkor köthető tantárgyhoz, ha legalább a nyelvtanuló passzív szókincsének részeként jelen van a mentális lexikonban. Az 5. ábra a tantárgyhoz kötődő helyes és helytelen szókincs azonosítást szemlélteti a hiányzó válaszok megjelölésével.

5. ábra
Tantárgyfelismerés (%)



A tanulók által használt illetve számukra írt tankönyvekben, oktatási anyagokban megtalálhatók szókincs alapján az „A” teszt alacsonyabb szakmai, köznyelvihez közeli szókincset, míg a „B” teszt magasabb szakmai szókincset mért. A tantárgyhoz köthető szókincs a két teszt helyesen felismert szavainak különbségeként (11% az „A” teszt javára) és a hiányzó válaszokban (22% a „B” teszt javára) jelenik meg.² Az összesített adatok szerint a vizsgálatban résztvevőknek a szókincs kevesebb, mint felét (46%) sikerült helyesen azonosítaniuk.

A 2. táblázat tantárgyi bontásban tartalmazza a tantárgyfelismerés átlagát. Az „A” tesztben a hallgatók az Országismeret tantárgyhoz kötődő szókincset jelölték meg sikeresen a legnagyobb arányban, míg a „B” tesztben a nyelvtanhoz és módszertanhoz kötődött. Legkevésbé az irodalom és gyermekirodalom szókincset sikerült felismerniük mindkét teszt esetében. A legmagasabb felismerési arány azokhoz a tárgyakhoz kötődik, amelyeket a legnagyobb óraszámban tanulják a hallgatók.³

² Az eredmények részletes ismertetése megtalálható a szerző (Hardi, 2010a) tudományos szókincs felismeréséről írt munkájában.

³ A tantárgyakhoz köthető tantárgy-felismerési átlagok alakulásával kapcsolatos további elemzéseket Hardi (2010a) fent említett munkája szemlélteti.

2. táblázat
Tantárgyakhoz kötött tantárgy-felismerési átlaga (Összes=7)

Nehézségi fokozat/ Tantárgy	Nyelvtan	Módszer- tan	Gyermek- irodalom	Irodalom	Ország- ismeret	Átlag	Összes
<i>A</i>	3.1	3.4	2.1	2.1	3.9	2.9	3.2
<i>B</i>	4.7	4.7	2.8	1.5	3.6	3.5	

Nyelvtanulási motiváció

A motivációs részterületeket két kérdőív eredményei alapján mutatja be a 3. táblázat.⁴ A táblázatból kiolvasható, hogy a vizsgált személyek motiváltak az idegen nyelv tanulására. A Likert kérdőívben felsorolt motívumok „többnyire igazak”⁵, míg a nyitott kérdőívben megjelölt motívumok közül a teljesítményszükséglethez kapcsolódó és az instrumentális motívumok (Dörnyei, 1996) „igazak” a vizsgálatban résztvevő nyelvtanulók esetében.

3. táblázat
A motivációs részterületek átlagos alakulása (>5)

	Instrumentális	Integratív	Extrinzikus	Teljesítmény- szükséglet	Önbizalom	Átlag
Likert kérdőív	3,75	3,5	2,15	3,9	2,9	3,21
Nyitott kérdőív	4,15/100% ⁶	1,5/82%	16%	4,2/95%	37%	-

Motivációjuk elsődlegesen a belső önértékesítési tendenciákhoz kapcsolható teljesítmény szükségletből és a nyelvtudás megszerzéséhez kapcsolódó lehetőségek eléréséhez köthető instrumentális motiváltságból ered. Az önbizalom értéke (2,9) közepes szinten van. A szókincstanulási stratégiahasználatról végzett felmérés kapcsán kiderült, hogy a résztvevők majdnem háromnegyede szorong, ha az idegen nyelvet kell használnia. Valószínűleg a nyelvhasználati szorongásból adódóan lett alacsonyabb az önbizalom átlaga, ami az idegennyelv-tanulás folyamatában a szorongás csökkentésével párhuzamosan erősítésre szorul.

⁴ A részletesebb eredmények (pl. a nappali és levelezős hallgatók motiváltsága közötti különbségek) a szerző (Hardi, 2011) motivációról szóló tanulmányában találhatók..

⁵ A Likert skálán felsorolt értékek az alábbi besoroláson alapszanak: 1. egyáltalán nem igaz, 2. részben igaz, 3. többnyire igaz, 4. igaz, 5. teljesen igaz.

⁶ Az átlagértékek mellett a válaszadók száma jelenik meg a táblázatban %-ban, mivel az instrumentális motiváción kívül nem minden résztvevő utalt a többi motivációs részterületre.

Összegzés

A kompetenciafejlesztés „tudatosan egymásra épített, a tanulók egyéni aktuális állapotához igazított fejlesztő tevékenységek sorozata (Makádi, 2009:7)”. Ebből a meghatározásból kiindulva szükség mutatkozik a részkompetenciák önálló és egymáshoz kötődő fejlesztésére. Ezt támasztják alá a fent ismertetett eredmények is. A felmérésben résztvevők szakmai szókincsismerete, amelyre a szaktantárgyhoz kötődő terminológia felismeréséből következettünk, nem éri el az 50 %-ot. Amennyiben figyelembe vesszük, hogy a szaknyelv sikeres elsajátításának feltétele a szakszókincs ismerete, felmerül, hogy a nyelvtanulók nem vagy csak részben értik az idegen nyelven oktatott tantárgyat. Az alacsony szintű szókincsismeret adódhat egyrészt a szókincstanulási stratégiák nem megfelelő mértékű és komplexitású alkalmazásából, másrészt a szakmai tantárgyak idegen nyelven történő tanulásához kapcsolódó motiváltság arányából.

A vizsgált személyek előnyben részesítenek bizonyos szókincstanulási stratégiát, másokat viszont nem vagy csak csekély mértékben alkalmazzák azt. Az eredmények azt mutatják, hogy a stratégiák alkalmazását általában ösztönöznél, a kevésbé vagy egyáltalán nem használt stratégiákat pedig tanítani kellene számukra. A másik fontos kompetenciaterület, amelynek pozitív hatása érezhető a nyelvtanulási folyamatban, a motiváltság. A bemutatott eredmények alapján a nyelvtanulók általában motiváltak a nyelvtanulásra, bár némely motivációs részterület – például az integratív motiváció és az önbizalom – támogatásra szorul a nyelvtanulás során.

Az eredmények átfogó elemzése rámutatott arra, hogy az egyes kompetenciaterületek nem csak önmagukban értékelhetők, hanem a különböző területeken végzett kutatások eredményei jól értelmezhetők egymáshoz való viszonyukban is, ami a kompetenciák komplex fejlesztésre ad lehetőséget.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a tudáshoz, a készségekhez és az attitűdhöz kapcsolható részkompetenciák együttes fejlesztése alkalmas eszköz az idegen nyelven történő szaknyelvtanítás hatékonyabbá tételéhez.

Hivatkozások

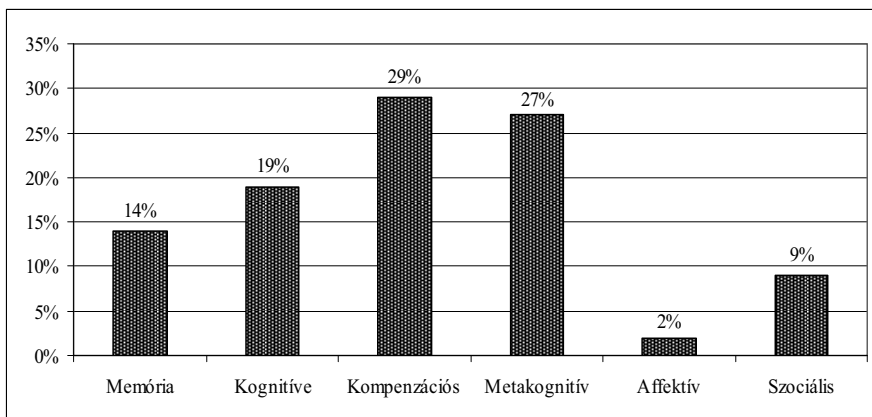
- De Ville, R. (1986): *Review of vocational qualifications in England and Wales*. London, MSC/Department of Employment
- Dörnyei, Z. (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás* 2/4
- Hardi, J. (2010a): Academic vocabulary identification. In: Ferencz, Á. et al (szerk.) (2010): *TEAM/AGTEDU 2010 2nd International Scientific and Expert Conference. A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett 11. tudományos konferencia kiadványa*. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét

- Hardi, J. (2010b): Vocabulary learning strategy use of English-specialized primary-teacher trainees. *Practice and Theory in the Systems of Education*. 2010/2. 115-132
- Hardi, J. (2011): Nyelvtanulási motivációmérés leendő angolszakos tanítók körében. *Modern Nyelvoktatás 1. sz.*
- Jones, L. - Moore, R. (1995): Approaching competence: The competency movement, the New Right and the 'Culture Change' Project. *British Journal of Education and Work*, 8 (2) 78-91
- Kurtán, Zs. (2003): Szakmai nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Makádi, M. (2009): *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban*. Mozaik kiadó, Szeged
- Mihály, I. (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 90-99
- Mihály, I. (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 103-112
- O'Malley, J.M. *et al.* (1985): Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35/1. 21-46
- Oxford, R.L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle
- Sandberg, J. (1994): Competence and intentional achievement: A phenomenographic study. *Occasional Chapter 91*. 4 Melbourne, VIC. Austria: RMIT Educational Research and Development Unit
- Vass, V. (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2011. január 21-i megtekintés. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom

Melléklet

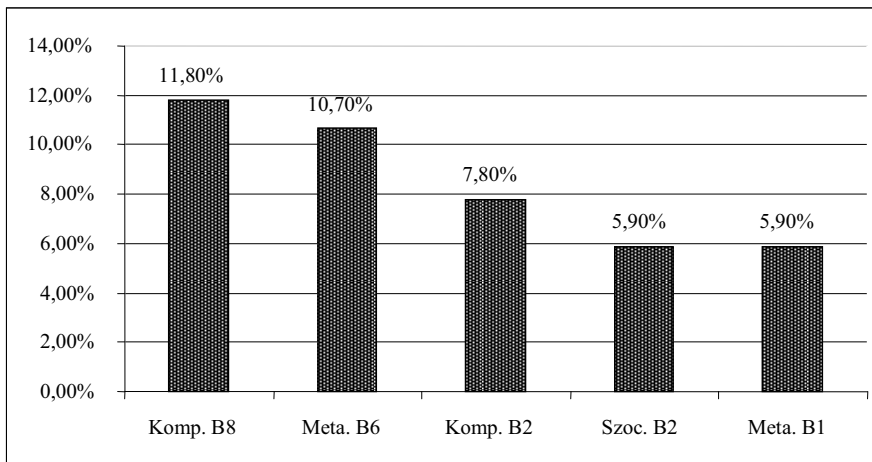
1. ábra

Szókincs feldolgozási stratégiaként használt nyelvtanulási stratégiacsoportok megoszlása (%)

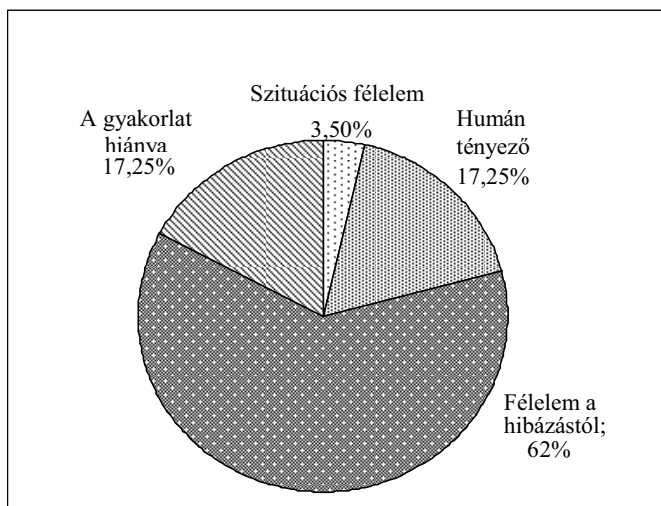


2. ábra

A leggyakoribb szókincs feldolgozási stratégia elemek



4. ábra
A nyelvhasználati szorongás típusai



Kurtán Zsuzsa
Pannon Egyetem
Angol-Amerikai Intézet

A szaknyelvtanár-képzés alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai vonatkozásai

A mesterszintű szaknyelvtanár-képzés sajátos alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontok figyelembe vételét igényli. A cikk célja, hogy e szükségletek alapján mutassa be egy akkreditált újszerű angoltanár-képzési programon belül „A szaknyelvoktatás módszertana” című tárgy helyét, tervezésének, valamint megvalósításának alapelveit és céljait, a fejlesztendő kompetenciaterületeket, továbbá a tárgy főbb tematikai csomópontjait. Az esettanulmányban négy félévnyi oktatás tapasztalatai alapján annak kritikai értékelésére térünk ki, hogyan valósítható meg a résztvevők felkészítése a szaknyelvek oktatására a középiskolákban, szakképző intézményekben és a felnőttképzésben; hogyan segíthetjük a hallgatót, hogy az elméleti megalapozottság mellett kialakuljon szükséges tudása, készségei és kompetenciái a szaknyelvi kurzusok és tananyagok tervezéséhez, értékeléséhez és fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: szakmai nyelvhasználat, szaknyelvoktatás módszertana, (angol) tanárképzés, szaknyelvtanár-képzés, alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia

Bevezetés

Szaknyelvtanár-képzés 2008-tól mesterszinten valósítható meg a felsőoktatási intézmények új típusú tanárképzési programjaiban, például az angoltanár-képzési program részeként. Az angol szakos bölcsészek és tanárok számára az 1990-es évek elején általunk kidolgozott szaknyelvi kompetenciafejlesztés lehetséges modelljeit, valamint a Pannon Egyetemen eddig sikeresen alkalmazott moduljait korábbi publikációkban bemutattuk (Kurtán, 2003, 2005). Jelenleg a magyarországi felsőoktatás átalakulás előtt áll. Szükségesnek tartjuk, hogy a tanárképzést is érinthető változtatások bevezetése előtt, esettanulmány formájában összegezzük és értékeljük a szaknyelvtanár-képzés területén felhalmozódott tapasztalatainkat. Ebben a tanulmányban a szaknyelv (angol nyelv) oktatására felkészítő tanárképzés példáján azt szemléltetjük, milyen változások történtek a felsőoktatásban folyó tanárképzés legutóbbi átalakítása nyomán, hogyan illeszthető a szaknyelvtanár-képzési modul az újszerű tanárképzéshez a 2008-ban indított akkreditált tanári mesterszak angoltanári egységén belül.

A korábbi típusú, az 1990-es évek elején beindított ötéves egyetemi mesterszintű tanárképzésünk (angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár) a felsőoktatásban folyó tanárképzésre vonatkozó új rendelkezéssel (15/2006 (IV. 3.) OM rendelet) megszűnt. Az újonnan kidolgozott és sikeresen akkreditált mesterszintű tanárképzési programunkat – a szűkebbre szabott szervezeti keretek és lehetőségek között – azonban úgy alakítottuk át,

hogy az egyre fontosabb szaknyelvtanár-képzési igényeket továbbra is kielégíthessük. Úgy a régebbi, mint az újonnan indított programjaink az alkalmazott nyelvészet összefüggéseiben a szakmai nyelvhasználat fő jellemzőit rendszerezik, a nyelvpedagógiához kapcsolódva a szaknyelvoktatás lényeges elméleti és gyakorlati kérdéseit tekintik át. A felhalmozódott tapasztalatokra építve, tanárképző programunkban továbbra is alapvetően fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók a nyelvészeti és pedagógiai összefüggések háttéréből együttesen tanulmányozzák (1) a szakmai kommunikáció nyelvhasználati és szövegnyelvészeti jellegzetességeit, továbbá (2) a szaknyelvoktatás tervezésével és megvalósulásával kapcsolatos nyelvpedagógiai kérdéseket.

Az 1994-ben bevezetett *Szakmai nyelvhasználat* kurzusban a korábbi évek során – a szükségletelemzéseknek megfelelően (például a nyelvhasználati kontextus elemzésének fontossága, a hallgatók erősebb nyelvészeti érdeklődése miatt) – egyre nagyobb hangsúly került a szakszövegek jellegzetességeinek tudatosítására, összehasonlító elemzésére, a nyelvpedagógiai szempontok kissé háttérbe szorultak, de nem tűntek el. A kötelezően választható programot egyre többen vették fel olyan nappali és levelező tagozatos hallgatók, akik már rendelkeztek bizonyos tapasztalattal a szakmai kommunikáció valamely területén. Az ötéves angol bölcsész- és tanárképzésben szereplő egyéb nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, valamint nyelvpedagógiai tárgyak és a *Szakmai nyelvhasználat* kurzus elméleti és gyakorlati ismereteinek, tapasztalatainak integrálásával évente átlag 3–4 hallgató a diplomamunkájában is a szakmai nyelvhasználat valamely alkalmazott nyelvészeti vagy nyelvpedagógiai aspektusát vizsgálta. 1999 és 2009 között témavezetéssel összesen 34 fő védte meg angol nyelven készített diplomadolgozatát, közülük 28-an alkalmazott nyelvészeti, 6-an nyelvpedagógiai témát választottak. A program értékeléséhez Pratt (1980, 1994) szempontjai alkalmazhatóak az elért eredmények figyelembe vételével. A törzsképzésen kívül álló tárgy témáiból készített sikeres dolgozatok magas aránya, a vizsgaeredmények, valamint a hallgatók értékelő véleménye a program pozitív hatását, elfogadhatóságát és hatékonyságát mutatja. A diplomamunkák jegyzékét az 1. melléklet tartalmazza. A végzettek többségben olyan pályán helyezkedtek el, ahol szakirányú ismereteiket jól alkalmazhatják, néhányan fordítással foglalkoznak, szaknyelvet tanítanak, illetve doktori tanulmányaik során a szaknyelvkutatásban mélyültek el.

Az újszerű tanárképzésben a hangsúly a tanári pályára történő felkészítéssel az általános pedagógiai tárgyakra, a tanári kompetenciák fejlesztésére került. Dominálnak a magyar nyelvű pedagógiai és pszichológiai tárgyak, az angol szakhoz kötődően szűkebb keretek között, a tanári mesterszakon specifikus szakterületeken folyik a képzés. A tanári mesterszak

angol tanári egységén belül lehetséges szaknyelvtanár-képzés tartalmában – a tanárképzés céljainak megfelelően – a nyelvpedagógiai kérdések kerültek előtérbe, ahogy azt a vizsgálandó tárgy (*A szaknyelvoktatás módszertana*) elnevezése is mutatja.

A tanári mesterszak angoltanári egysége 2008-tól: képzési cél, szerkezet, tartalom

A felsőoktatást érintő rendelkezések értelmében a korábbi képzési formát az újszerű tanárképzés váltotta fel. A követelményeknek megfelelően a tanári mesterképzés célja az alapfokozaton vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben az oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés.

A tanári mesterszak összes értéke 120 kreditpont. Ezen belül az angoltanári szakmai képzésre mindösszesen 40 kreditpont fordítható, az elméleti és a gyakorlati tárgyak kreditaránya: 25% (elmélet) és 75% (gyakorlat). Az angol nyelvi szakmódszertani, azaz tantárgy-pedagógiai (nyelvpedagógiai) kreditek száma: 12, ami igen alacsony értéknek ítéltető meg.

Ezt a szűk képzési keretet tudomásul kellett vennünk. Megállapíthatjuk, hogy lényegesen kisebb arányban tudunk hallgatóinkkal az angol szakhoz kötődő kontaktórák keretében angol nyelven feldolgozni olyan témákat, amelyek alapot nyújtanak ahhoz, hogy valakiből ne tanár váljon általában, hanem az angol nyelv oktatásának tervezésére, megvalósítására és értékelésére képes angoltanár. Különösen érvényes mindez a szaknyelvet is oktatni képes tanárképzésre, ahol a specifikusabb képzésnek megfelelő tárgy értéke 1 kreditpont, ami a 120, valamint a 40 kredit összértékhez viszonyított rendkívül alacsony arányt mutat. Ezért különleges kihívásokkal szembesül a program tervezője és oktatója: hogyan valósítható meg, hogy a leghatékonyabb módon segíthessük a hallgatókat a szükséges ismeretek és tapasztalatok integrálásához a szaknyelvoktatást hatékonyan ellátó tanárok képzése érdekében.

A tanári mesterszak angoltanári egységének tanterve

Az előírások szerint meghatározott 40 krediten belül tantervünkben a feldolgozandó tartalmat – a megszabott keretek és lehetőségek között – a következő módon terveztük meg. A szakterületi általános ismereteken túli, a képzésünkben szereplő *sajátos ismeretkörök* három csoportra oszthatók: 1.) szakterületi ismeretek, 2.) szakmódszertani ismeretek, valamint 3.) sajátos kompetenciák. Ezeket az alábbiakban részletesebben ismertetjük.

Szakterületi ismeretek:

- Alapvető rendszernyelvészeti ismeretek, az alkalmazott nyelvészet főbb területeinek ismeretanyaga (szocio- és pszicholingvisztika, nyelvelsajátítás, szövegnyelvészet és kompetencia, nyelvi variáció, stílus stb.). A tanításhoz szükséges kontrasztív nyelvészeti alapok és kérdések.
- Angol alkalmazott nyelvészet: Az idegen nyelv elsajátításának elmélete és gyakorlata. A nyelvtanítás módszertani ismereteinek elméleti megalapozása. Az első és a második nyelv elsajátításának elméletei. A köztes nyelv tanulmányozásából fakadó ismeretek. A második nyelv és az idegen nyelv. A nyelvtanulás stílusai és stratégiái, a tanulás tanítása. Egyéni sajátosságok a nyelvtanulásban: nyelvérzék, életkor, nyelvi szorongás, motiváció.
- Angol nyelvi stúdiumok: magas szintű angol nyelvű kommunikációs készség elsajátítása, az angol nyelvhelyesség szabályainak magabiztos alkalmazása, az angol nyelvi változatok ismerete. A szinkrón nyelvállapot fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai rendszerének magas fokú ismerete. Szociolingvisztikai sajátosságok. Stilisztikai ismeretek.
- Az angol nyelvi műveltségterületen felhalmozódott kultúra fő területei, azok a szellemi és művészeti irányzatok, amelyek meghatározóak az adott kultúra sajátos arculatának kialakulásában, és amelyek szerves részei az egyetemes emberi kultúrának. Egyes angol nyelvű kultúrák (amerikai, ausztrál, ír, kanadai, skót stb.) ismerete. Kortárs irodalmi, képzőművészeti, filmes, zenei ismeretek. Az angol nyelv és kultúra tanításának hozzájárulása a személyiség fejlesztéséhez.

A programban a következő *kötelező szakmai tárgyak* szerepelnek összesen 16 kredit értékben: Nyelvelírási elméletek (Az angol nyelv interdiszciplináris megközelítésben); Angolszász nyelvi és kulturális ideológiák: múlt és jelen; Kutatásmódszertan; A nyelvtanár angoltudása; Szövegnyelvészet; Modern és posztmodern irányzatok az angolszász irodalomban; Interkulturális kompetencia és többnyelvűség; Szakmai ismeretek kommunikálása.

Emellett a hallgatók további *kötelezően választható szakmai tárgyakat* (nyelvtudományi, irodalomtudományi, az angol nyelvi kultúrák témakörébe tartozó tárgyakat) vesznek fel összesen 12 kredit értékben.

Szaktudományi ismeretek:

- Az angol nyelv tanításának módszertana: a nyelvtanítás elméleti tudnivalói és gyakorlati ismeretei; nemzetközi tendenciák és a magyarországi gyakorlat.

- A nyelvtudás mérése és értékelése. Az osztálytermi értékelés, az érettségi és a nyelvvizsgák. A kétszintű nyelvi érettségi vizsga követelményei. A vizsgafeladatok készítése, kipróbálása, ellenőrzése. A vizsgák minőségi kritériumai: a validitás és a megbízhatóság. A Közös Európai Referenciakeret és annak alkalmazása.
- Tanítási technikák, módszerek, mikrotanítás. Multimediális nyelvtanítási ismeretek. Differenciált munkaformák (egyéni munka, pármunka, csoportmunka, frontális munka), tantervek, tanmenetek, tematikus tervek, óratervezetek, óravázlatok készítésének módszertana.
- Tananyagkészítés, projektmunka és a személyre szabott oktatás. A csoportos oktatás jellemzői, a csoportdinamika szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban, a csoport mint motiváló tényező. A nyelv mint a kultúra tanításának eszköze, az interkulturális kommunikáció fogalma.
- A szaknyelvek oktatása a középiskolákban, a szakképző intézményekben és a felnőttképzésben.

A program *szakmódszertani (angol nyelvpedagógiai) tárgyai* összesen 12 kreditpont értékben a következők: Az idegen nyelvek tanításának kultúrtörténete (1 kp); Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata (2 kp); Az idegen nyelvek oktatásának tervezése (1 kp); Nyelvpedagógiai technológia (1 kp); A gyermekkori nyelvtanítás módszertana (1 kp); A szaknyelvoktatás módszertana (1 kp); Az idegen nyelvi mérés és értékelés (2 kp), Csoportos iskolai gyakorlat (3 kp).

Sajátos kompetenciák:

Az angoltanár

- rendelkezék magas szintű célnyelvi kommunikációs kompetenciával (legalább C1-es szinten), legyen képes magabiztosan alkalmazni az adott nyelv szabályait, legyen jártas a stílusok és stílusrétegek (regiszterek) alkalmazásában;
- a nyelvpedagógia elméletének tükrében legyen képes a nyelvtanításnak az adott kontextusban legmegfelelőbb módszereit és eljárásait alkalmazni az alapkészségek, a nyelvtan, a kiejtés és intonáció, valamint az adott célnyelvi kultúrákra vonatkozó ismeretek tanítása, gyakoroltatása, mérése és értékelése során;
- ismerje és tudja alkalmazni a nyelvtanulást segítő munkaformákat, mint például az önszabályozó tanulás, az együttműködő tanulás (pár- és csoportmunka), valamint az ún. frontális osztálymunka;
- ismerje és tudja alkalmazni a kommunikatív és feladatközpontú

nyelvpedagógiai szemléleteket, a tantárgyközi és a szakmaorientált nyelvtanítás alapelveit, valamint legyen képes dráma- és projektpedagógiai folyamatokat tervezni, irányítani és értékelni.

„A szaknyelvoktatás módszertana” komponens

A tanárképzési program 12 kreditpontot érő szakmódszertani (angol nyelvpedagógiai/tantárgypedagógiai) komponenseinek egyike *A szaknyelvoktatás módszertana* elnevezésű tárgy, amely 1 kp értékben gyakorlati tárgyként szerepel a tantervben. Az általunk kidolgozott kurzus célja, hogy felkészítse a résztvevőket szaknyelvek oktatására a középiskolákban, szakképző intézményekben és a felnőttképzésben. Az elméleti megalapozottság mellett cél a szaknyelvi kurzusok és tananyagok tervezéséhez, értékeléséhez és fejlesztéséhez szükséges tudás, készségek és kompetenciák kialakítása is.

A tanterv kidolgozása során mindvégig szem előtt kellett tartanunk, hogy a tanárképzés – ezzel összhangban a szaknyelvtanár-képzés – *kompetenciafejlesztésen* alapuljon, tehát követelmény, hogy ez a kurzus is járuljon hozzá a tanári kompetenciák fejlesztéséhez. Például az általános képzési célokkal összhangban segítse a hallgatót, hogy pedagógusi munkája során képes legyen a tanulók személyiségének fejlesztésére; tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére; pedagógiai folyamatok tervezésére; a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére a szaktudományos tudás felhasználásával; a tanulási folyamat szervezésére és irányítására; a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására; szakmai együttműködésre és kommunikációra; szakmai fejlődésre és önművelésre. Az általános tanári kompetenciák fejlesztése mellett a tantárgynak abban is segítenie kell a tanárjelöltet, hogy *angoltanárként (nyelvpedagógusként)* rendelkezze magas szintű célnyelvi kommunikációs kompetenciával (legalább C1-es szinten), legyen képes magabiztosan alkalmazni az adott nyelv szabályait, valamint legyen jártas a stílusok és stílusrétegek (regiszterek) alkalmazásában; legyen képes a nyelvtanításnak az adott kontextusban legmegfelelőbb módszereit és eljárásait alkalmazni az alapkészségek, a nyelvtan, a kiejtés és intonáció, valamint az adott célnyelvi kultúrákra vonatkozó ismeretek tanítása, gyakoroltatása, mérése és értékelése során; ismerje és legyen képes alkalmazni az olyan nyelvtanulást segítő munkaformákat, mint az önszabályozó tanulás, az együttműködő tanulás (pár- és csoportmunka), valamint az ún. frontális osztálymunka; ismerje és legyen képes alkalmazni a kommunikatív és feladatközpontú nyelvpedagógiai szemléleteket, a tantárgyközi és a szakmaorientált nyelvtanítás alapelveit, valamint legyen képes projektpedagógiai folyamatokat tervezni, irányítani és értékelni.

A képzési célok hierarchiájában *A szaknyelvoktatás módszertana* elnevezésű tárgynak *specifikus kompetenciák* kialakításában is segítenie kell a hallgatót. Tehát át kellett gondolnunk, milyen tevékenységeket tervezünk ahhoz, hogy a fentieken túl a tanárjelölt legyen képes:

- a szakszövegek elemzésére;
- a specifikus igények felmérésére;
- a középiskolás és felnőtt nyelvtanulók életkori sajátosságait, a nyelvhasználat kontextusát figyelembe venni a tervezés és a módszerek kiválasztása, valamint a tanítási folyamatok megvalósítása során;
- az adott nyelvpedagógiai kontextusnak megfelelő információhordozók (például tankönyvek) és eszközök alkalmazására és a nyelvpedagógiai folyamatokba való integrálására;
- a szakképzést vezető kollégákkal való (tantárgyközi) együttműködésre;
- a célnyelvi és az anyanyelvi, továbbá a szakmai kultúrák tükrében a nyelvtanulók interkulturális kompetenciáját fejleszteni;
- a saját tanári tevékenységére reflektálni;
- a saját tevékenységét dokumentálni és tanárjelölti portfólióját vezetni.

Egy adott nyelvpedagógiai tárgyon belül a fenti kompetenciaterületek sokirányú és egymással összhangban álló fejlesztéséhez a kurzus tervezőjének és vezetőjének célszerű ismernie azokat a tartalmakat, amelyeket más tárgyak keretében kínálunk a résztvevőknek, és támaszkodnia azokra az ismeretekre és tapasztalatokra, amelyeket a hallgatók az adott tárggyal összefüggésbe hozható tárgyak keretében szereznek. Így például „A szaknyelvoktatás módszertana” című tárgy erősen épít a *szakterületi* ismeretekre és kompetenciákra (például nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, az angol nyelv interdiszciplináris összefüggései, kutatómódszertan, szövegnyelvészet); a *szakmódszertani* ismeretekre és kompetenciákra (például az angol nyelv tanításának módszertana, az idegennyelv-oktatás tervezése, tananyagok értékelése), továbbá a hallgatók egyéb gyakorlati tapasztalataira (például csoportos iskolai gyakorlatok). Mindez újszerű tevékenységek szervezését követeli a kurzus vezetőjétől, és az is feltétel, hogy az előzetesen megszerzett ismeretek, tapasztalatok integrálódjanak a hallgatók saját reflexiókon alapuló elméleti tudásába.

Tevékenységek, követelmények

A fenti célok megvalósításához és a szükségletek kielégítéséhez olyan tanárképzési tevékenységek tervezését és megvalósítását tartottuk célravezetőnek, amelyek azt segítik elő, hogy a hallgatók a reflektív modellt követve, azaz megfigyelés és tudatosítás sorozatai alapján maguk szerezzék meg és bővítsék, fejlesszék tudásukat, tapasztalataikat. Ennek érdekében követelmény a rendszeres és aktív részvétel a foglalkozásokon, az ajánlott és kötelező irodalom ismerete, a tematikában szereplő tudásanyag és kompetenciák elsajátításának bizonyítása.

A megfigyelésre és tudatosításra szolgáló, kontaktórákon alapuló, majd egyénileg folytatott tevékenységek a következők:

- szükségletelemzés;
- szakszövegek, szaknyelvi tantervek és tananyagok értékelése;
- projekt-feladat készítése;
- szaknyelvoktatási folyamat-részletek tervezése és megvalósítása videofelvétellel kísért mikrotanítás formájában (folyamattervezés – megvalósítás, önértékelés, csoportos reflexiók, kurzusvezetői visszacsatolás);
- iskolákban megvalósított óramegfigyelések rögzítése;
- tanárjelölti portfólió vezetése.

Összegzés

A fentiekben bemutatott angoltanári szakképzést, ezen belül a szaknyelvtanár-képzést úgy építettük fel, hogy a tanárjelöltek már a képzésük során is a lehető legtöbbet találkozzanak a korszerű oktatási módszerekkel, szervezési módokkal, hogy azok beépülhessenek saját pedagógiai tevékenységükbe.

Az új típusú képzés számos ponton szakít a hagyományos felsőoktatási szokásokkal, és hangsúlyozza a gyakorlatorientált képzési formákat. Például az ismertetett kurzuson is jelentősen megnőtt az olyan foglalkozások aránya, amelyek során a hallgatók egyénileg, majd kisebb csoportokban végzik a tevékenységeket, azt követően lehetőséget biztosítunk a teljes hallgatóság előtt végzett megbeszélésekre, visszacsatolásra, vitákra is. A korábbi képzéshez képest lényeges változás, hogy kevesebb kontaktóra mellett több egyéni munkát várunk el a hallgatóktól. A hagyományos előadás-formát felváltja a csoport- és pármunkán alapuló kooperatív tevékenység, a projektszemlélet és a képzés teljes időtartamán átívelő portfólió-készítés. Arra törekszünk, hogy a kurzushoz tervezett és megvalósított tevékenységekkel elősegítsük, hogy valamennyi sokirányú hatás és ismeret integrált tapasztalattá válhasson a tanárjelöltekben.

Reméljük, hogy a megvalósított tantervünkkel, a tervezett és alkalmazott tevékenységekkel sikerül kompenzálnunk a korábbi képzéshez képest szűkebbre szabott keretek adta angol nyelvű szakmódszertani felkészítést. Az eddigi mintegy négy félévnyi oktatás tapasztalatai azt mutatják, hogy az oktatók és a hallgatók többsége komoly erőfeszítéseket tesz az eredményesség érdekében. A korábbi képzés eredményeihez hasonlóan azonban az újszerű tanárképzési program például megvédett diplomadolgozatokban kifejezhető sikerességéről, a szaknyelvoktatás témaköréhez tartozó diplomamunka vagy tanári szakdolgozat készítéséről, eredményeiről egyelőre még nem számolhatunk be a képzési idő rövidsége miatt.

Hivatkozások

- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelv mint szöveg: pragmatikai, szerkezetanalitikai és jelentéstani vonatkozások. In: Silye, M. (szerk.) (2005): *Szakmai nyelvtudás-szakmai kommunikáció*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum. Debrecen.
- Pratt, D. (1980): *Curriculum. Design and Development*. Harcourt, Brace, Jovanovich. New York
- Pratt, D. - Short, E. C. (1994): Curriculum Management. In: Husen, T.- Postlewaithe, T. N. (eds) (1994): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford

1. melléklet

Megvédett diplomadolgozatok 1999 és 2009 között (Szakmai nyelvhasználat: *alkalmazott nyelvészeti vonatkozások*)

1. Computer mediated communication. 1999.
2. Does conversation have international principles? (Analysis of conversations between native and non-native speakers of English in a hotel context). 1999.
3. The language of business contracts (Discourse analysis). 1999.
4. Opening sequences in American and Hungarian telephone conversations. 2000.
5. English discourse in marketing within a multinational corporation. 2000.
6. Features of rhetorical functions in two types of EST discourse. 2000.
7. The language of European Union Treaties from the perspective of cohesion. 2000.
8. Rhetorical analysis of marketing strategies. 2000.
9. The specific vocabulary of tourism English. 2000.
10. Discourse analysis of Christian prayers. 2000.
11. Connective features in business discourse. 2001.
12. The use of reference in environmental discourse. 2002.
13. Discourse analysis of Biblical letters. 2002.
14. Legal language for European Union purposes. 2003.
15. A comparative analysis of weblogs: the use of ellipsis. 2003.
16. A comparative analysis of the use of reference in literary and scientific discourse. 2005.
17. A linguistic analysis of symmetry and asymmetry in doctor – patient conversation. 2005.
18. A comparative analysis of geography-related discourse on various levels of specificity. 2005.
19. Discourse analysis of online news. 2005.
20. Activity patterns of discourse participants in literary and everyday conversation. 2006. *
21. A comparative analysis of medical discourse on various levels of specificity. 2006.
22. The realization of speech acts in international treaties. 2008.
23. Banks communicating towards laypersons: sources of misunderstanding. 2008.
24. A genre-based analysis of impersonality in English and Hungarian LSP discourse. 2008.
25. LSP discourse analysis: language use of track and field. 2008.
26. Genre analysis: ellipted structures in radio sports commentary. 2009.
27. On the use of questions in political discourse. 2009.
28. Saviour or aggressor? A contrastive analysis of speaker bias in presidential utterances on American international activity. 2009.

(* résztéma feldolgozása-országos TDK 1. helyezés)

Megvédett diplomadolgozatok 1999 és 2009 között (Szakmai nyelvhasználat: *nyelvpedagógiai vonatkozások*)

1. Teaching ESP for business purposes. 1996.
2. Materials evaluation in teaching English for business purposes. 1997.
3. Designing an ESP course for horticultural students. 1998.
4. Syllabus evaluation for teaching biology in English. 2004.
5. Materials evaluation for EFL teaching in biology. 2004.
6. Teaching language for specific purposes in tertiary education in Hungary with special regard to medical English. 2009.

Wiwczarowski, Troy Brian

Debreceni Egyetem

Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma

Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Preparing for Central Asian Students to Study Animal Husbandry in English

Content and Language Integrated Learning stands for a pedagogical and curricular paradigm that higher educational institutions across Europe and North America are implementing, in order to, e.g. attract a more diverse, international student body. While the underlying principle of CLIL has a history going back several decades, its manifestations are aimed at remaining innovative. In examining the reasoning behind introducing CLIL, we explore how my home faculty, dealing with agricultural sciences, can better prepare itself to receive students from Central Asia, as is planned in the near future. CLIL present teachers with continuous challenges, one of the most daunting of these is achieving proper basis through intercultural communication for furthering a course's set aims.

Keywords: ESP, MSc, education, exchange students, curriculum reform

Introduction

The idea that any language is best learned in context, through meaningful content, is not new to those of us who research and teach foreign languages, but putting this idea into practice poses quite a challenge when preparing to teach a four semester M.Sc. course in animal husbandry using CLIL to international students with heterogeneous cultural and L2 learning backgrounds.

Only fairly recently has there appeared any real interest in language and content learning on any level at our faculty, and most unfortunately, the term integration is still missing from that interest. The curricular and pedagogical paradigm that has come to be called CLIL – Content and Language Integrated Learning – is a generic term referring to the teaching of a subject through a foreign language. It encompasses any dual-focused educational context in which an additional language is used as a medium in the teaching and learning of non-language content (Marsh 2002, 15). CLIL does not imply a preference for either the language or the non-language content, placing both on a continuum (Marsh 2002, 63). The essential criterion, distinguishing it from simply the teaching of substantive material in a foreign language, is its dual-focal nature.

Currently, higher education studies in agriculture in the European Union (EU) show a decline in interest and enrollment. In order to be able to maintain and preserve the intellectual capacity of their institutions, i.e. to prevent mass lay-offs due to dropping student numbers, agricultural science

faculties are having to break with long traditions of domestically-focused education and to open their M.Sc. educational programs to international students coming from outside the EU.

The M.Sc. course devised by our faculty seeks to meet just this goal: self-preservation through diversification. Finances are not the sole focus of this decision, but the recognized need to lend Hungarian education, and especially research, in agricultural studies an international breadth which it has lacked since the fall of the communist dictatorships, and with them, the vast majority of sound international cooperative research, teaching and faculty and student exchanges. This deficit has given higher education in agricultural studies an 'island' mentality, through which the relevance of Hungary to European agriculture has lost a great deal of prestige. In other words, over-focusing on the training of Hungarian students without working towards diversification by creating programs taught e.g. in English has meant that much meaningful international transfer of research findings to colleagues and institutes abroad has gone lost.

To illustrate our point, we provide an excerpt from the welcoming homepage in English of an agricultural institution of higher education here:

Hungary is a country with a long history of having a national economy in which agriculture plays a focal role, especially in maintaining rural communities. In addition to traditional farm products, important sectors such as a chemical industrial items (including pharmaceuticals), machine and vehicle production, and electronics and software development are currently major exports. However, it has been recognized that the growth in industrial production also represents a hazard to agriculture, particularly in the export of quality products. The large arable territory of Hungary, its fertile soil, favorable climate, wildlife unique in Europe, and the several centuries-long tradition of agricultural education have all stimulated efforts to preserve the traditional values of Hungarian agriculture and its environment. (*Introductory*)

There is no attempt made to place Hungarian education in agricultural sciences into a larger context, or to demonstrate how it might specifically benefit our economy by contributing to exports or international research. Regardless of which of our nation's university homepages one visits, the focus is inward-looking, which is not necessarily a problem in and of itself, except for the issue of how this self-focus works on curriculum development.

CLIL

CLIL did not develop from nothing; in fact, it developed over decades from a movement to embed languages into learning in all subject areas. This movement was seen as redefining the borders of subjects within curricula

through emphasis on the essential indivisibility of content and language learning in education. This movement was termed Languages across the Curriculum, and can be dated back to a 1975 British government report, which suggested that "first language instruction should cross over all subject matter domains" (Brinton, et al., 1989:5). The idea was that language be taught to native speakers as part of training in other curricular areas. While this movement initially gained influence in the UK and the United States, cross-curricular course offerings also came to be introduced in many countries on the European continent.

The theoretical development which grew out of these developments went on to have great impact on L2 pedagogical methodology and practice, influencing of course the later trends in CLIL, as well. LSP is clearly one example of this impact. LSP courses accommodate students in study areas which are typically more pragmatic and goal-oriented. Instruction tends to be based on experience of real world job market needs and seeks to make extensive use of authentic materials. Course content is tailored to the needs of specific groups of homogenous learners. The difference between LSP and CLIL lies in the inclusion of subject specialist staff in co-developing and teaching subject matter in e.g. English to non-native speaking students.

Although Languages across the Curriculum and LSP have had and continue to enjoy degrees of success, it is noteworthy that the guiding principle assumed by actors in education ministries and university administrations remained nevertheless that language skills should be taught in isolation from any substantive course content. CLIL was developed as a response to these kinds of assumption, by firmly placing the role of L2 teaching in reference to the teaching of other subjects within a new curricular paradigm (Mohan, 1979:171). Previously, both the role of the medium of instruction in subject matter learning and the content being communicated in FL learning had largely been overlooked (Mohan, 1986: 1). CLIL recalibrates the traditional view of language teaching as a separate element of tertiary education by actively targeting the dual-focused integration of content and language instruction. In higher education, the implications for teachers of implementing CLIL are manifold, and must be taken seriously and with forethought.

CLIL: The Problem of Competencies

Below, we focus on the specific example of the M.Sc. course in Animal Husbandry to be offered here to students from Central Asia, to see what competencies are targeted and where the problems lie in achieving their development in the learners. The M.Sc. in question involves 38 subjects, with only one regarding language skills, titled "Scientific Writing", and this only

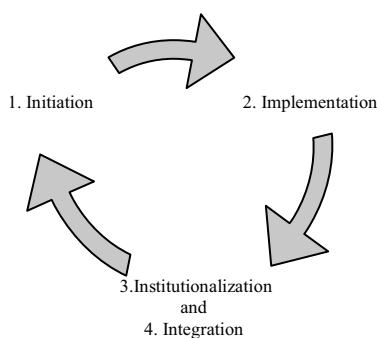
appearing in the third semester. The faculty has provided for no classes, optional or compulsory, to handle L2 problems which may arise in their foreign students over the span of the course. Twenty-five participants from countries as linguistically and educationally diverse as Mongolia, Kazakhstan, Afghanistan and Vietnam have been enrolled for the coming fall semester. The faculty has in its possession no information as to the participants' L2 competency levels or English language writing samples. The instructors cannot be sure that the students will even be able to understand the course material, which, as the table of courses illustrates, encompasses a wide range of subjects, each with their own special vocabulary and jargon.

Other concerns, equally grave, are the uncertain L2 preparedness of the subject instructors, as well the methods chosen to teach these students. Excepting the native English speaker teaching the Scientific Writing course, all the remaining 32 instructors are Hungarian speakers, and only 5 of these individuals are proficient in English in all four basic skills. The remainder claims to be able to understand spoken English, and to read it well. The Faculty has decided to run a non-compulsory English course for the instructors, which would be taught by paid, contracted teachers, not necessarily affiliated with the university. This decision should have been made prior to the advertising of the M.Sc. itself, and should have involved all the course instructors. Each instructor should have had to reach a proficiency level of English knowledge, especially as concerns the vocabulary of his/her subject matter. There should have been training in giving English language presentations, lecture and seminars in English to students, and especially in handling questions and providing descriptive answers through English to other non-native speakers. Again, only 5 of 32 the Hungarian instructors have such experience. What about the remaining 27 instructors? What can one possibly expect these individuals to do, when faced with difficult, scientific questions from non-native English speaking learners, who may themselves be unable to properly or intelligibly convey what they want to ask their instructors?

Of course, CLIL research has demonstrated that proficiency in the foreign language used for teaching in CLIL classrooms is not enough to ensure a successful educational program. The dual focus of CLIL means that it is more than just teaching a content subject in a foreign language. (Tella *et al.*, 1999, Hellekjær & Wilkinson, 2003) For this reason, proficiency in the medium of instruction, in our case, English, is also insufficient. Tella *et al.* reveal in their research how the implementation of CLIL that teacher preparation in cross-cultural skills are required before meeting groups of students from other cultures, in order to achieving teaching/course aims.

What is most misunderstood here is that the knowledge of one's content subject does not presuppose an ability to successfully teach any material in a foreign language. Every teacher active in CLIL simply must possess competency in the specific pedagogical and methodological instruments of a language teacher. It is inadequate to simply offer training in L2 to subject teachers in CLIL programs; formal training of all colleagues in CLIL programs in FL teaching pedagogy is needed. Here, we would mention additionally the four stages of educational innovation developed by Fullan (1991) and van de Wende (1996) (Figure 1):

Figure 1
Four stages of educational innovation



According to this model, initiation presupposes that an institution or colleagues are willing to facilitate change through new innovations, which will be prepared, introduced and implemented in the following stage. The ability of these changes to become common practice denotes their institutionalization, while their integration refers to their formal incorporation into curricula and budgets.

The problem facing the M.Sc. in Animal Husbandry turns this model on its head: A new degree course has been institutionalized while leaving out the first 2 – key – stages, which also excludes the faculty's ability to secure the institutionalization of any beneficial novelty, whether to staff or students. The key term driving the model presented above is willingness. Willingness is wholly lacking in colleagues in other departments to adapt to the necessities for successful CLIL programs; namely (and the list is only partial, covering the most important elements), 1) to study how CLIL is effective elsewhere in Europe any similar faculties, 2) to coordinate and counsel with L2 teachers in the Faculty about facilitating the language component of CLIL

in their courses and materials, 3) to bolster and ensure continuous subject instructor L2 competency, 4) to incorporate L2 teaching pedagogical and methodological competencies in designing and teaching subject courses, 5) to gauge, augment and improve student L2 language competencies.

Traditional teacher training is of course not enough. The dual focus required to run CLIL programs also implies an increased risk – weaknesses in preparation are more likely to lead to the institutionalization of ‘bad practice’. Research shows that specialized training, pre-course *and* during the run of a course itself, is necessary. (Hellekjær & Wilkinson, 2003) Studies of CLIL programs in Scandinavia and The Netherlands resulted in the finding that the higher the level of education a course using CLIL seeks to provide, the more advanced the language and academic skills are required – the result of which means that the more complex and challenging the subject matter, the higher the level of L2 proficiency will be needed to teach and sustain a course’s quality. More extensive knowledge and training is required than what is traditionally provided. (See Wiwczaroski - Silye, 2003)

At best, the problems outlined above could possibly be addressed through the collaboration of subject and L2 teachers. Content teachers teaching in CLIL classrooms should be able to access the help of language professionals. Financial and administrative concerns aside, modern higher education requires interdisciplinary approaches, and any faculty’s teaching staff should be compelled to learn and use team-teaching, especially in any CLIL setting.

It appears that the M.Sc. in Animal Husbandry to be launched in our faculty, in order to have any degree of success, would first require a new paradigm in institutional thinking. This is because a teacher of CLIL must not only be fluent in the language used for instruction, but work together with a trained L2 teacher with experience in language testing and Languages for Special Purposes teaching in the related subject areas to be offered in a course. Any specialist in the subject being taught must not only be trained in the methodology of teaching that subject, but also immersed in L2 teaching methodology, in order to be able to expertly and properly teach their courses. Equally vital is introduction to and experience in collaborative teaching. All these requirements entail a rethinking and retooling of the role of the teachers used in the Faculty to teach in CLIL – whether specialist subject teachers or L2 teachers.

The changes necessary are manifold and intertwined. The relationships between colleagues, i.e. the culture of how colleagues see, respect and work with each other must evolve into a more receptive, cooperative, collaborative style. This change will necessitate adapting or, in Hungary’s case, the actual introduction of educational quality management in

the institution. Improved quality requires staff-student dialogue and especially mentoring programs be introduced, for which the staff will require training to implement properly. The outdated and harmful ‘Prussian’-approach to professional and pedagogical interaction with students must cease to exist, in which students are passive ‘recipients’ of knowledge. Indeed, the Hungarian term for student is *hallgató*, meaning *listener*, reflecting how deeply this approach has penetrated and nested in the educational culture to date. Perhaps the term for student should undergo a change. Teacher and Ph.D. training must also be reevaluated, to ensure proper standards and rigor in pedagogical and methodological practices, communicative competencies, writing skills and peer-to-peer evaluative and constructive developmental cultural adaptation. Simultaneously, the L2 knowledge required of all staff must be ensured with life-long updating possibilities, available at the home institution. Most importantly, 1) excellence in teaching must be placed on an equal footing with the requirement of excellence in research, and this must be rewarded, just as researchers are, with promotion to full teaching professorships, and 2) a cessation of the discrimination against L2 teachers and the dismantling of L2 teaching departments in Hungarian higher education must come to pass.

In closing, understanding how change in each of these areas can transform faculties into dynamic, creative and successful future higher educational program providers may serve as the linchpin to creating successful international programs in the near future. Moreover, the outcomes of such understanding may serve to elevate the position of L2 teachers as colleagues and departments in the university community.

References

- Brinton, D.M.- Snow, M.A. – Wesche, M.B. (1989): *Content-based Second Language Instruction*. Newbury House, New York
- Fullan, M.G. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Cassell Education, London
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncredsll/epr11.htm>
- Hellekjær, G.-Wilkinson, R (2003): Trends in content learning through English at universities: a critical reflection. In: van Leeuwen - Wilkinson (2003): *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Uitgeverij Valkhof Pers. Universiteit Maastricht, 81-102.
- Introductory Remarks. Szent Istvan University Home Page. Retrieved June 2, 2010.
http://www.sziu.hu/Academic_programs_and_admission/Why_Study_in_Hungary
- Koltai, Z. (2006): A magyar lakosság és vállalati szféra lakó-, illetve telephelyválasztásának szempontjai. *Területi Statisztika*. 2006. május. 240–254
- Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE – The European Dimension*. Finland: University of Jyväskylä.
- Mohan, B. (1979): Relating Language Teaching and Content Teaching. *TESOL Quarterly*. 13,2, 171-182.
- Mohan, B. (1986): *Language and Content*. Addison-Wesley, Reading, MA

- Tella, S.- Räsänen, A. -Vähäpassi, A. (eds.). (1999): *Teaching through a Foreign Language - From Tool to Empowering Mediator*. Helsinki: Publications of Higher Education Evaluation Council 5
- Wende, M.C. van de (1996): *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective*. Dissertation. Utrecht University, Utrecht
- Wiwczaroski, T. B. (2009): “Resistances and Barriers to the Introduction of CLIL Courses” *ESPWorld* Issue 5 (26), Volume 8. http://www.esp-world.info/Articles_26/Original/Resistance.pdf
- Wiwczaroski, T.B.- Silye, M.(2003): "The Professional Language Communication Minor at Debrecen University Agricultural Sciences Centre." *NovELTy* 10.3, 25-35

SZAKNYELVI MŰFAJKUTATÁS, DISKURZUSELEMZÉS

Csák Éva
Szolnoki Főiskola

A szállodaipari szaksajtó sajátosságai : egy háromnyelvű neologizmustár körvonalai

A szaknyelvek definiálására, tipologizálására, a köznyelvhez viszonyított szerepének és funkciójának meghatározására már számos kísérlet történt. A szaknyelvi kultúrák fejlesztésére azonban ma is nagy szükség van. Jelen cikkemben hangsúlyozom a gazdasági alrendszerek elhatárolásának fontosságát. Ezt követően kiemelem a gazdasági szaknyelvek sokaságából a szálláshely-szolgáltatás szaknyelvét és bemutatom kutatásaim tárgyát, módszereit és eredményeit. A kutatás egyik legalapvetőbb hozadékanak tekintem azt a 320 tételből álló háromnyelvű neologizmustárt, melyet gazdag példaanyaggal és a korpuszból kiemelt kontextus-részletekkel illusztrálva mutatok be.

Kulcsszavak: gazdasági szaknyelvek, Wirtschaftslinguistik, Wirtschaftsdeutsch, szállodaipari szaksajtó, lingua franca, anglicizmus, neologizmus, korpuszelemzés, kvantitatív-kvalitatív vizsgálat, a nyelvtani nem kialakulása

Bevezetés

A szaknyelvek definiálására, tipologizálására, a köznyelvhez viszonyított szerepének és funkciójának meghatározására már számos kísérlet történt. A gazdasági szaknyelv vizsgálatára irányuló kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is több évtizedes múltra tekintenek vissza. A szaknyelvi kultúrák fejlesztésére azonban globalizálódó világunkban még az eddigieknél is nagyobb szükség van.

A gazdaság mint a nyelvészeti kutatások tárgya

A gazdasági nyelvek kutatásainak német vonatkozásai

A Wirtschaftslinguistik (gazdasági nyelvészet) alapító tagja ugyan Messing, egy rotterdami kereskedelmi iskola tanára 1932-ből, de lipcei szaknyelvi kutatások is a Wirtschaftslinguistik hagyományaira épülnek. Bolten (1992) kiemeli a messingi vonulatot: „Fachsprachenorientierte Forschungsarbeiten sind rar und stammen [...] aus der kurzen Phase der sog. Wirtschaftslinguistik in den dreißiger Jahren”.

Gyakran szembesülünk német nyelvterületen a *Wirtschaftsdeutsch* (gazdasági német) fogalommal, amely első látásra könnyen megragadhatónak és egzaktnak tűnik. Egyetértek azonban Scharschuh (1991) és Hahn (1993) azon meglátásával, hogy a *Wirtschaftsdeutsch* tárgya nem egyértelmű. Előszeretettel használjuk a *Wirtschaftsdeutsch* szóösszetételt, ami terminusutánzó ugyan, de nem terminusértékű fogalom. A németet mint gazdasági nyelvet tanulók célcsoportja számára jól értelmezhető, de a kutatás szempontjából csak egy ideiglenes munkahipotézis (Bolten, 1992). Nyilvánvaló azonban, hogy a *Wirtschaftsdeutsch* fogalmán belül is több

szintet különböztetünk meg, ami már önmagában is bizonyítja, hogy a gazdaság nyelve mennyire heterogén. Magába foglalja a

- a gazdasági jellegű szaknyelv tudományos - elméleti szintjét,
- a gazdasági szakmai /szubdiszciplinák/ nyelveit,
- szakirányú köznyelvet, (a szakmán kívüli kommunikációt).

Ezek a szinteken is számos műfaj, szövegfajta helyezhető el, ilyenek pl. a termékleírások, a reklámszövegek, a vállalati prezentációk. Fluck tagadja a gazdasági szaknyelv létezését és feltételezi, hogy ugyanannyi szaknyelv van a gazdaság területén, mint ahány szakterület, melyek számát 300-ra becsüli (Fluck, 1991). Szakterületen nem egy olyan kiterjedt halmazt kell értenünk, mint a gazdaság vagy az orvostudomány, hanem azoknak részterületeit, mint az üzemgazdaságtan, a pénzügy stb.

Hundt (1995) tipologizálásának alapjául szolgál az ún. intézményi gazdasági szaknyelv megkülönböztetése a tudományos-elméleti gazdasági nyelv mellett. Az intézményi gazdasági nyelv bizonyos hatóságok, például bankok, biztosítók, multinacionális cégek cselekvésterére és nyelvhasználatára jellemző. Tanítványa, Helene Kurt például kizárólag a *Lufthansa* légitársaság intézményspecifikus cselekvésteréit, azaz az elvámolás és a poggyászkidás nyelvhasználatát térképezi fel a *Vállalati kommunikáció az intézményi kommunikáció tükrében* c. munkájában (Kurt, 2006). Gyakorlati tolmácsolási és fordítási tapasztalataimat is szem előtt tartva egyet kell értenem azzal az állítással is, hogy ahány vállalat, annyi nyelvhasználati szintér.

A gazdasági nyelv kutatásainak orosz vonatkozásai

A külső cenzúra gyengülésének köszönhetően az orosz nyelv szinte megszabadult a szovjet időszakban ráerőltetett korlátaitól (Tjufakova, 2005). Kitajgorodskaja (1996) a gazdasági lexika különböző szintjeit vizsgálja, az aktuális kommunikációs módszereket és közismert közgazdászok szóbeli nyilatkozatait elemzi. Bemutatja azokat az okokat, amelyek a közgazdasági terminológia köznyelvbe történő átmenetét indokolták. Zjablova (2004) 50 gazdasági terminust dolgoz fel oly módon, hogy megkeresi az általános nyelvben meghonosodott ekvivalenseiket.

Napjainkban az orosz anyanyelvű és a ruszisztikával foglalkozó kutatók figyelmének középpontjában azonban nem is annyira a gazdasági nyelv maga, hanem a globalizált világ kulturális-szociológiai aspektusai, többek között a reklámyelv és az interkulturális kommunikáció állnak. Trusina (2001) az orosz reklámot a tömegkultúra tükrén keresztül vizsgálja, és megállapítja, hogy a tömegkultúra a szociális tapasztalat, az **emberi magatartás értékrendjének és normáinak univerzalizációját** jelenti.

Létrejön az egységes egynemű információs közeg, a virtuális valóság. Ezen körülmények között a reklám már nemcsak a marketingtevékenység része, hanem egy tágabb kontextusban sajátos ideológiai kód, kulturális, antropológiai és szociális-pszichológiai jelenség, melyet olyan szempontból is fel kell tární, hogy milyen következményekkel jár a reklámhatás az egész társadalom tudatára. Bakonyi (2007) hangsúlyozza, hogy a kultúraközi kommunikáció tudományos kidolgozásának sikeressége az emberiséget főként a XX. század vége óta érdekli, amikor is a multikulturális világ körülményei között érezhető szükségletté vált a jó túlélési képesség. Továbbá megállapítja, hogy a **lingvokulturológia** egy olyan komplex tudományos diszciplína, amelynek megvalósulása a gyakorlati nyelvoktatásban az **országismeret**.

A gazdasági nyelv kutatásainak magyar vonatkozásai

Hazai viszonylatban feltétlenül megemlíendő azok a szakszótári koncepciók, amelyek a 80-as években gyakran az iparban tevékenykedő mérnökök bevonásával készültek (Muráth, 2005), és amelyek tapasztalatainak továbbfejlesztéséből a kiváló korpuszalapú kétnyelvű szótárak keletkeztek. Kiemelendő Révaynak a kialakuló magyar eurónyelvvvel kapcsolatos munkája (Révay, 2000), Garainak (2004) gazdasági szaknyelvben fellelhető metaforákkal és analógiákkal foglalkozó tanulmánya és Joó (2006) párhuzamos szövegek fontosságát hangsúlyozó írása.

A szállodaipar létjogosultsága és helye a gazdaságon belül

A szállásadás és a vendéglátás alá-fölérendeltségi viszonya a közgazdasági szabályozást, az ágazati besorolást tekintve igen változó volt. Régebben a szállásadást a vendéglátás részének tekintették (Kóródi, 2007). A volt NDK-ban a *Gastgewerbe* (vendéglátás) iparágban benne foglaltatott a *Hotellerie* (szállodaipar) és a *Gastronomie* (étteremvezetés) (Knust - Pilz, 1970). Ma a szálláshely-szolgáltatás és a vendéglátás egy nemzetgazdasági ágba, de két önálló és egyenrangú ágazatba tartozik, bár a szállásadási tevékenységekhez természetesen kapcsolódik az ellátás is. Az egyes nemzetgazdasági ágakba a gazdálkodó szervezetek a legmagasabb bevételt adó fő tevékenységük alapján kerülnek, így a kereskedelmi, a pénzügyi tevékenységek és azok kiegészítő szolgáltatásai, továbbá a szállítási, raktározási, postai és távközlési szakágak mellett párhuzamosan helyezkedik el a szálláshely-szolgáltatás és vendéglátás.

A szállodaipari szaksajtó

A szállodaipari szaknyelv, azon belül is a szállodaipari szaksajtó a nemzetközi szállodaláncok nyelvhasználati színtere, ahol a **globális angol**

mint **lingua franca** szerepe maximálisan érvényesül. A szókészletbővülés az angol nyelv valamely változatából átvett kölcsönszavakban és kölcsönszerkezetekben érhető tetten. Felmerül a kérdés, hogy mit is értünk egy bizonyos nyelvhasználati szintéren felbukkanó anglicizmuson. Szűkebb értelemben véve anglicizmus az az angol szó vagy angol kifejezés, melyet egy másik nyelv átvett, pontosabban, ha egy lexikai egység legalább egy olyan alkotórészt tartalmaz, amely felismerhetően egy másik nyelvből áramlott át a másik nyelvbe, pl. *Mystery Man Check*, *Turndown-Servise*. Tágabb értelemben anglicizmuson értünk minden olyan lexikai egységet, amely már nem tartalmaz angol szóanyagot, de az angol hatás felismerhető. Ide értendők a tükörfordítások, pl. *Brainwashing* = *Hirnwäsche*, a szerkezetutánzások, pl. *Understatement* = *Untertreibung*, a kölcsönkifejezések, pl. *to steal the show* = *jm. die Schau/Show stehlen*, *once more* = *einmal mehr*, de még a jelentésmódosulások is: *to fire* = *feuern* (tüzel, lő + felmond valakinek), *to realise*=*realisieren* (megvalósít + megért) A szállodaipari szaksajtóban fellelhető anglicizmusokat a következőképpen csoportosítom:

- angol eredetű, pl. *Wellness*, illetve
- angol nyelvi közvetítéssel kölcsönzött, pl. *Spa*, vagy
- angol nyelvi elemekből álló (áanglicizmusok, pl. *Barkeeper*, *Dressman*),
- a rendszerváltás előtt meglévő angol eredetű lexémák új jelentései, pl. *Trainer*,
- terminusként használt lexéma értékű szóösszetételek, pl. *Total Quality Management*, *Housekeeping Manager*, *Nordic Walking*,
- gyakori elő- és utótagok, pl. *Pay-*, *-minded*
- szintaktikai egységek, pl. *das Do not disturb*.

Kvantitatív-kvalitatív vizsgálat, korpuszelemzés

A következőkben kutatásaim eredményeiből szeretnék néhány pontot kiemelni. Elemzéseim során többféle módszert alkalmaztam. Elsősorban a leíró módszert, a nyelvenként 3 millió szövegszavas korpusz megépítése után az elektronikus konkordancia-programmal történő korpuszelemzés módszerét, továbbá az egybevető módszert. Elsőként összeállítottam az egyéni kivonatolással nyert lexémák listáját, majd elvégeztem ezeknek a tematikus rendezését. A szójegyzéket különböző szelekciós kritériumok szerint szűkítettem. Az így megmaradt 320 tételből álló jegyzéket tekintetem a kulcsszavak listájának.

A német nyelvi mintavétel után elsőként a nyelvtani nem kialakulását követtem nyomon, és jelöltem jegyzékemben. A gazdag példaanyag alapján megállapítható volt, hogy a német nyelvtani nem kialakulásánál számos

tényező együttes hatása érvényesül, és hogy különböző tanulási és elraktározási elvek bonyolult összjátéka folyamán alakul ki.

- A szemantikai analógia szerint gyakran alkalmazkodik a nem a hozzá legközelebb álló szemantikai megfelelőhöz, pl. *der Floor* < *der Flur*, *der (Flat)screen* < *der (Flach)bildschirm*, *die Hotline* < *die heiße Linie*, *die Card* < *die Karte*, *der Lifestyle* < *der Lebensstil*, *der (Main)stream* < *der Strom*, *die Message* < *die Nachricht*, *das Notebook* < *das Notizbuch*, *die Order* < *die Bestellung*, *die Show* < *die Schau*.
- Az egyszótagú kölcsönzések is tendálnak a hímnem felé, pl. *der Boom*, *der Brand*, *der Brunch*, *der Coach*, *der Deal*, *der Stil*, *der Pool*, *der Yield*.
- Mivel az *-er* szuffixum funkciója az angolban és a németben azonos (nomina agentis: *der Head Hunter*, *der Newcomer*, *der Chief Executive Manager*, és nomina instrumenti *der Folder*, *der CD-Player*, *der Counter*), fennáll a szuffixumanalógia esete is.
- Fontos lehet a rímanalógia, pl. *der Blockbuster* < *der Laster*.
- Egyes szuffixumokkal képzett angol főnevek német szövegkörnyezetben kialakult nemét erősen determinálják egyéb nyelvek hatásmechanizmusai, pl. *das Development*: lat.-*mentum* > fr.-*ment* > ang. *-ment* > ném. *-ment*, *mind neutrumok*.
- Az angol *-ing* és a német *-ung* esetében csak ritkán érvényesül a szuffixumanalógia. Inkább funkcionális analógiáról beszélhetünk, tehát az angol gerundium a német infinitivus funkcióbeli hasonlóságáról, ezért lesznek az angol gerundiumok a németben semlegesnemű alakok, pl. *das Leasing*, *das Feeling*, *das Handling*, *das Walking*, *das Pre-Opening*, *das Ranking*.
- Az angol *-y* a német *-ie* analógiájára lesz nőnemű, pl. *die Hospitality*, *die Lobby*, *die Technology*.
- Szótőanalógia érvényesül többek között a *der Dance* > *der Tanz*, *der Lifestyle* > *der Lebensstil* lexémáknál.
- A természetes nem alapján történő névelők kialakulása mindig egyértelmű, pl. *der Doorman*, *die Barmaid*.
- Csoportanalógiáról beszélünk, ha a lexémák hasonló szemantikai, felérendelt csoportba tartoznak, pl. *der Wagen*: *der BMW*, *der Mercedes*, *der Opel*.

Számos neologizmus nemének kialakulása azonban még folyamatban van, és a névelőhasználatot nagyfokú bizonytalanság övezi, pl. *der / das Account*, *der / die / das Shuttle*, *der / das Trolley*. A nyelvhasználat mutatja meg a későbbiekben, hogy mely névelők lesznek dominánsak bizonyos

jelentésmezőkben. Mindemellett a regionális tényezők is befolyásolhatják a névelők kialakulását.

Egy német - orosz - magyar neologizmustár körvonalai

A kapott eredmények, kiemelten a német - magyar - orosz szállodaipari neologizmus-kalauz felhasználhatók lesznek mind a gazdasági főiskolák szakspecifikus gazdasági nyelvi, mind a nyelvészeti alapképzés lexikológiai-lexikográfiai kurzusain, továbbá bővíthetők egy esetleges többnyelvű neologizmus-szótár kialakításának irányába is. Néhány ábra segítségével kívánom bemutatni a készülő kiadvány szerkezetét (1. 2. 3. ábra). Minden egyes szócikk mellett jelöltem a német esetében a domináns névelőket, a szaknyelvi korpuszban fellelhető előfordulási számarányokat, majd azt követően vagy a megfelelő belső keletkezésű ekvivalenst, vagy ennek hiányában a korpuszalapú jelentés-meghatározást adtam meg. Mindezt a korpuszból kiemelt kontextus-részletekkel támasztottam alá, természetesen jelölve a forrást is.

1. ábra

A háromnyelvű neologizmustár szócikkeinek elrendezése I.

Housekeeping, das: 98

Gesamtheit aller Etagenarbeiten im Hotel

Einen direkten Kontakt zum H o u s e k e e p i n g gibt es nicht, die Verbindungen laufen alle über den Concierge (oder die Rezeption). Tophotel 4/2006, S. 16

Housekeeping: 89

A szálloda vendégtereinek tisztántartásával, annak megszervezésével és ellenőrzésével foglalkozó részleg

A költséghatékonyági szempontok miatt a szálloda az állandó munkatársak mellett a h o u s e k e e p i n g, a reggeliztetés, valamint a műszak bizonyos területein külső erőforrást is alkalmaz. Turizmus Panoráma, 2006 júl./ aug.

Housekeeping: 16

хаус кининг / хаускипинг: 4

административно- хозяйственная работа в отеле

Она проектируется исходя из основных требований к стандартам ведущих гостиничных операторов, пирающихся на практичность в использовании, соответствие требованиям систем эксплуатации и служб х а у с к и п и н г а.
Источник: "Отель"

2. ábra

A háromnyelvű neologizmustár szócikkeinek elrendezése II.

Total Quality Management, das: 4 /	umfassendes Qualitätsmanagement
Total-Quality-Management, das: 1 / TQM: 7	
<i>In Anbetracht der anstehenden Neuerungen setzen die Rüßel Hotels verstärkt auf Total Quality Management und verändern deshalb auch ihre Management-Struktur. Tophotel 1-2/2005, S. 145</i>	
Total Quality Management: 2 / TQM: 1	Szigorú Minőségirányítási Rendszer: 3
<i>TQM: a szervezet egészére érvényes irányítási megközelítés, melynek lényege, hogy az adott vállalat minden folyamatát, döntését, intézkedését, a termék, illetve a szolgáltatások minőségének állományának javítása köré építi. Turizmus Panoráma 2006/6.</i>	
Total Quality Management: 1 / TQM: 5	Комплексное / всеобщее управление качеством
<i>Анатолий подробно рассказал о методике работы с использованием методов комплексного управления качеством (Total Quality Management), построенной на 14 принципах Эдуарда Деминга. Гостиница и ресторан: бизнес и управление № 6/2003</i>	

3. ábra

A háromnyelvű neologizmustár szócikkeinek elrendezése III.

Yield, das: 25	Ertrag: 28
	>Ertragsmanagement: 1
	>Yield Management: 14
<i>In Kombination ergaben die beiden Kennziffern einen Room Yield (RY: Belegung mal durchschnittlich erzielter Zimmerpreis) von 72,39 Euro; das entspricht einem Plus von 1% gegenüber 2002. Tophotel 5/2004, S. 6</i>	
Yield: 10	Hozadék: 6, hozadék management: 1
	>Yield management: 7
<i>Egyebek között azt kell megvizsgálni, mennyire harmonizálnak a márkajellemzők[...], hatékonyak-e az értékesítési csatornái, a termékkommunikációja, a Yield-menedzsment rendszere, illetve, hogy a márka működtetője vállal-e garanciát az eredményért? Turizmus Panoráma 2002/7</i>	
Yield: 0	метод управления доходами отеля
>Yield management: 2	
<i>Yield management - так называемый метод управления доходами, направленный на оптимизацию финансовой отдачи от продаж номерного фонда. Журнал "Парад Отелей" №3 2006г</i>	

Kitekintés

Lehetségesnek és fontosnak tartom a kutatás kiterjesztését további területekre. A korpusz mérete lehetővé teszi egyéb új tendenciák feltárását nemcsak az anglicizmusok tekintetében. További átfogó, komparatív elemzés segítségével a nem angol eredetű neologizmusok rendszerét is feltérképezhetnénk a megadott szempontok alapján. Lexiko-szemantikai

szinten elvégzett elemzésem a terminológia és a szemantika területén is nyithatna új fejezetet. Megfigyelhetők lennének az új angol eredetű terminusok alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyai, továbbá újabb szemémával vagy szemémákkal történő bővüléseik német, magyar és orosz nyelvi szöveggörnyezetben. Egy harmadik kutatási irány a fordítástudomány felé irányíthatja figyelmünket. Felvázolhatók lennének az anglo-neologizmusok fordítására történő kísérletek lehetséges módszerei és mechanizmusai.

Hivatkozások:

- Bakonyi, I. (2007) = Бакони И. (2007): Аспекты лингвокультурыологии в учебном процессе. In: *Вестник Филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина*. №21. 56-60
- Bolten, J. (1992): Fachsprache oder Sprachbereich? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin-und Rechtssprache. In: Bungarten, Th. (szerk.): *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Tostedt. 57-72
- Fluck, H-R. (1991): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Narr
- Garai, A. (2004): Metafóra és analógia a gazdasági szaknyelvben. In: Kurtán - Sturcz - Wiwczarowski (szerk.): *Porta Lingua. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debreceni Egyetem. Debrecen
- Hahn, M. (1993): Deutsch als Wirtschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 30. 2. 92-95.
- Hundt, M. (1995): *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen: Narr.
- Joó, E. (2006): Párhuzamos szövegek alkalmazása a fordításban. In: Dobos, Cs.-Klaudy, K. (szerk.) *A XV. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. I. kötet. Pécs-Miskolc. 403-408
- Kitajgorodskaja, M.V. (1996) = Китайгородская, М.В. (1996): Современная экономическая терминология. В кн.: Земская, Е.А. (ред.) *Русский язык конца XX. столетия (1985-1995)*. Москва
- Knust, A. - Pilz, H. (Hrsg.) (1970): *Der Leiter im Gaststätten- und Hotelwesen*. Verlag dieWirtschaft. Berlin
- Kóródi, M. (2007): *Szálláshely-szolgáltatási alapismeretek*. Szolnoki Főiskola. Szolnok
- Kurt, H. (2006): *Unternehmenskommunikation im Horizont der Institutionenkommunikation- das Unternehmen Lufthansa als Institution*
<http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/rhe/14112.html>
- Muráth, J. (2005): A magyarországi szaklexikográfia rövid története 1944-től napjainkig. In: Dobos et al. (szerk.): „Mindent fordítunk és mindenki fordít”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szak Kiadó. Bicske. 113-150
- Révay, V. (2000): A kialakuló magyar eurónyelv. In: *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza. 73-93
- Scharschuh, F-J. (é. n.): Wirtschaftsdeutsch = deutsche Fachsprache der Wirtschaft? *Deutsch als Fremdsprache* 3. 140-145
- Tjufakova, J. A. (2005) = Тюфакова Ю.А. (2005): Тенденции развития современного русского языка. In: *Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen*. Verband der Russischlehrer Österreichs. Nr. 90. 4-27
- Trusina, L.E. (2001) = Трушина Л.Е. (2001): Российская реклама как зеркало массовой культуры. <http://anthropology.ru/texts/trushina/masscult 28. html>

Zjablova, O.A. (2004) = Зяблова, О.А. (2004): *Немецкая экономическая лексика: социолингвистический аспект*. Москва: Дип. академия МИД России.

Csapóné Horváth Andrea

Nyugat-magyarországi Egyetem

Apáczai Csere János Kar

Nyelvi, Irodalmi és Kommunikációs Intézet

Idegen nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék

A turisztikai reklámról - nyelvészeti megközelítésben

A turizmus világszerte a szolgáltatás húzó ága lett, napjaink gazdaságának egyik legdinamikusabban fejlődő területe. A turisztikai reklám a közéleti kommunikáció sok szegmensében állandóan jelen van. A cikkemben áttekintem a turisztikai reklámra vonatkozó definíciós kísérleteket, majd bemutatom e reklámfajta tipikus jellemzőit. A reklám építőelemei közül a főcímetek vizsgálom. Azt a feltételezésem, miszerint a nyelvelírás szintjein a turisztikai reklám esetében ugyanazok a tendenciák érvényesek, mint bármely más gazdasági reklámnál, példákkal igazolom. A vizsgált korpuszt az egyik vezető német turisztikai szakfolyóirat reklám-anyaga alapján állítottam össze (Das Magazin für Touristik und Business Travel-fvw, 2009. évfolyam).

Kulcsszavak: turizmus, reklám, főcím (headline), korpuszelemzés

Bevezetés

Napjainkra a turizmus világszerte a szolgáltatás húzó ága lett, a gazdaság egyik legdinamikusabban fejlődő területe. Manapság a fejlett országokban gyakorlatilag már mindenki potenciális turistának számít, akit meg kell győzni. Ebben a meggyőzésben játszik kulcsszerepet a reklám, jelen esetben a turisztikai reklám. Gudrun Held szerint egy olyan differenciált szövegvilág jött létre, amelyet turisztikai reklámnak nevezünk, s amely nemcsak hogy behálózza az egész földgömböt, hanem a reklám tárgyává is teszi azt (Held, 2008:150).

Az alábbiakban áttekintem a turisztikai reklámra vonatkozó definíciós kísérleteket, majd bemutatom e reklámfajta tipikus jellemzőit. A reklám építőelemei közül a főcímetek vizsgálom. Az utóbbi évtizedben egyértelmű a képi alkotórészek térnyerése, és általában a vizualitás jelentőségének megnövekedése, ugyanakkor továbbra is a nyelv maradt a reklámkommunikáció meghatározó, a lényeges információt hordozó eleme. Fokozottan igaz ez a főcímekre. Azt a feltételezésem, miszerint a nyelvelírás szintjein a turisztikai reklám esetében ugyanazok a tendenciák érvényesek, mint bármely más gazdasági reklámnál, példákkal igazolom. A vizsgált korpuszt az egyik vezető német turisztikai szakfolyóirat reklámanyaga alapján állítottam össze (Das Magazin für Touristik und Business Travel-fvw, 2009. évfolyam).

A turisztikai reklám

A reklám a marketing-kommunikáció hagyományos, meghatározó eleme a turizmusban. A mind újabb és újabb desztinációk megismerése iránti vágy, az egyéni utazások magas száma maga után vonja a hatásos turisztikai reklám növekvő jelenlétét.

A turisztikai reklám eszközeinek segítségével nemcsak áru és szolgáltatás, hanem egy egész helység, terület, vagy akár egy egész ország, kontinens kerül „eladásra”. Ez a reklám azonban kulturális dolgokat, a művészetet, történelmi eseményeket, sportot, vagy akár az egészséget is reklámozhatja. A reklám hármas alapfunkciója (informálás, meggyőzés, emlékeztetés) a turisztikai reklámnak is sajátja. A reklámmal szemben támasztott alapkövetelmények, azaz „keltse fel a figyelmet és az érdeklődést, és legyen rábeszélő ereje, vagyis ösztönözzön cselekvésre”, erre a reklámfajtára is érvényesek (Róka, 2002: 95).

A WTO Hágai Nyilatkozata (1989) értelmében a turizmus magában foglalja a személyek lakó- és munkahelyen kívüli minden szabad helyváltoztatását, valamint az azokból eredő szükségletek kielégítésére létrehozott szolgáltatásokat (Gyuricza, 2008). A turizmus és a reklám definíciójának összekapcsolása szolgáltat kiindulópontot a turisztikai reklám meghatározásához. Schönemann szerint a turisztikai reklám lényegében az egyén befolyásolásának eszköze, ami az egyént ideiglenes és önkéntes helyváltoztatásra, valamint az idegenforgalmi létesítmények használatára ösztönzi (Schönemann, 1989:11).

A desztinációs reklám

Tanulmányomban a turisztikai reklám egyik legjelentősebb típusát, a desztinációs reklámot vizsgálom. Held szerint ennek a reklámnak az a feladata, hogy egy területet – országokat, régiókat és helységeket – mint lehetséges úti célt véssen be egy lehetőleg széleskörű közönség tudatába (Held, 2008:151). A desztináció fogalmát Helddel ellentétben tágan értelmezem.¹ A turista egy bizonyos célterületen felkínált szolgáltatáscsomagot vesz igénybe. Ez a hely lehet akár egy nagy üdülőközpont vagy egy szálloda az összes, a szabadidő aktív, illetve passzív eltöltését biztosító szolgáltatást beleértve. A turisztikai cél- és fogadóterületek népszerűsítésének klasszikus eleme a természeti és/vagy szociokulturális vonzerő megjelenítése: a régióról festett idealizált képek épp úgy, mint az érzelmek manipulálása.

A turisztikai versenyben nagyon fontos, hogy a turisztikai desztináció mint turisztikai márka összetéveszthetetlen legyen, más desztinációval nem

¹ Held a különböző turisztikai létesítmények reklámozását, mint pl. szabadidőparkok, szállodák stb. nem tartja desztinációs reklámnak.

helyettesíthető márkaterméket kínáljon, megjelenésében egyedi vonzerőt sugározzon és érzelmeket közvetítsen. Ennek megfelelően az USP (unique selling proposition) helyett az UPP (unique perception proposition), azaz a turisztikai termék (= desztináció) egyedi, különleges vonzereje, mint pozicionálási forma jelenik meg (Deutsches Seminar für Fremdenverkehr, 1993). Ez a célzott eltérés az egyedi eladási pozíciótól (USP) egy olyan aspektusra utal, amely a desztinációs reklámszövegfejlesztés kialakításánál különleges jelentőséggel bír: a képi elemek dominanciájára. Ez a kép azonban egy idealizált kép, kevésbé mutatja a célterület valós jellemzőit, sajátosságait.

A desztinációs reklám tipikusan imázs-reklám, kevésbé információhordozó. Stratégiái elsősorban arra irányulnak, hogy a potenciális turistában illúziót ébresszenek, vágyat keltsenek az adott desztináció iránt.

A reklámfőcímek nyelvészeti elemzése

Az utóbbi évtizedben egyértelmű a képi alkotórészek térnyerése és általában a vizualitás jelentőségének megnövekedése, ugyanakkor továbbra is a nyelv maradt a reklámkommunikáció meghatározó, a lényeges információt hordozó eleme. Erre a reklámfajtára ez a kijelentés talán még inkább vonatkozik, mint a reklám más típusaira. A képi megformálás sok esetben szinte megegyező, vagy legalábbis nagyon hasonló, a tájak sok desztinációs reklámban akár felcserélhetők is lehetnének. A nyelv (a logóval egyetemben) az, ami az adott célterület homályos, poliszemantikus képeinek a valós jelentését megadja. Fokozottan igaz ez a főcímekre (Headlines, Schlagzeilen). A főcím mintegy szemantikai hidat képez a kép, a szlogen és a szöveg (Copy-Text, Body-Copy) között, miközben összetartja azokat (Held, 2008). Túlzás nélkül kijelenthetjük, hogy a headline a nyomtatott reklám domináns eleme. Ogilvy szerint átlagosan ötször annyi ember olvassa el a címsort, mint a hirdetés egész szövegét (Ogilvy, 2001: 71). Ezt a nagyfokú érdeklődést kell a címsornak kihasználnia, hogy az olvasó számára az egész reklámszöveg érdekessé váljon, hogy aztán azt el is akarja olvasni.

A reklám multifunkcionális jelenség. Különböző lehetőségeket vesz igénybe a figyelem felkeltésére és ezeket a figyelemfelkeltő jeleket megpróbálja nyelvbe beépíteni. Ezek a nyelv bármely leíró síkján feltűnhetnek: lexiko-szemantikai, grammatikai, pragmatikai és stilisztikai szinten egyaránt.

Tanulmányomban abból a feltételezésből indulok ki, hogy a nyelvleírás szintjein a turisztikai reklám esetében ugyanazok a tendenciák érvényesek, mint bármely más gazdasági reklámnál. A Das Magazin für

Touristik und Business Travel-fvw² vezető német turisztikai szakfolyóirat reklámanyagából nyert korpusz példái igazolják ezt a feltételezést.

Lexiko-szemantikai szint

A reklám nyelvezete elsősorban a köznyelvből táplálkozik. Mint ahogy a köznyelv sem mentes idegen eredetű szavaktól, úgy a főcímekben is gyakori az idegen eredetű szavak használata. Egyértelmű az angol nyelv térhódítása a reklám nyelvhasználatában is. Schütte (1996) szerint minél újabb egy reklámhirdetés, annál több anglicizmust tartalmaz. A „*Das schöne Fremde. Angloamerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung*” című értekezésében kifejti, hogy az idegen nyelvi befolyás és a társadalmi értékváltozás összefügg egymással. Az anglicizmusok a szlogenben és a főcímben nagyobb arányban vannak jelen, mint a reklám szövegében. Az is megfigyelhető, hogy a csak angol nyelvű főcímek száma is növekedést mutat. Az angol nyelvű kifejezés igazi blickfang (eye-catcher), ami azonnal továbbolvasásra ösztönzi a befogadót. Schütte szerint a reklám szövegében található anglicizmusok többnyire főnevek, második helyen vannak a melléknevek. A főcímekben inkább a melléknevek, illetve az igék dominálnak (Schütte, 1996:222). Az általam vizsgáltak alapján ez az állítás nem igazolódott, az anglicizmusok között a főnevek dominálnak:

The Colours of Swedish Lapland. (2009.8.7.)

Cool Japan Fusion with Tradition (2009.2.20.)

More than just lost worlds and hidden valleys (2009.3.5.)

Az idegen szavak használata termékfüggő. A desztinációs reklám esetében az angol nyelv után következik a francia, majd az olasz és a spanyol nyelv. Tipikusan ennél a reklámfajtánál találhatunk példát más, kevésbé frekvenciált nyelvekből átvett idegen lexémákra is. A lényeg az idegenszerű hatás, az idegen nyelvi jelleg, amely figyelemfelkeltő, manapság divatos, ugyanakkor nemzetközi dimenziókra utal, kozmopolita hangulatot kelt. Íme, néhány példa:

Urlaub auf hohem Niveau (2009.9.4.)

Logenplatz mit Flair (2009.7.24.)

¡Bienvenidos! im bunten Lateinamerika (2009.4.3.)

A szóképzésben és a szóválasztásban jut kifejezésre a német reklámnyelv kísérletező hajlama. A német különösen a szóösszetételek tekintetében nagyon produktív. Ezt jól képviselik az alkalmi képződmények, amelyek más szövegkörnyezetben talán nem is lennének érthetőek, illetve a neologizmusok. A reklámszövegírók a figyelem felkeltése érdekében minden

² A szakfolyóirat 2009. évfolyamának 250 főcímét elemeztem.

eszközt megragadnak, hogy a nyelv segítségével minél eredetibb, feltűnőbb, már-már meghökkentő kifejezéseket/szavakat alkossanak meg:

Wir stellen Ihnen vor Australiens erstes nachhaltig-geführtes Resort.

(2009.10.30.)

Das Fünf-Sterne-Erlebnis (2009.8.7.)

Entdecken Sie die wunderbare Welt Norwegens! (2009.8.7.)

Wipfeltreffen im Dschungel (2009.4.3.)

Wohlfühloasen am Roten Meer (2009.2.20.)

Janich (2003) szerint a reklámban a nyelvi változatok közül a szaknyelvet, az ifjúsági nyelvet és a dialektusokat célszerű vizsgálni. A szakszavak használata a főcímek esetében több tényezőre vezethető vissza: egyrészt a tudományosságot hivatottak demonstrálni, ami a reklámozott termék szemantikai felértékeléséhez vezet, másrészt a reklámüzenet hihetőségét, megbízhatóságát növelik. Az ifjúsági nyelvhasználatnak bizonyos elemei feltűn(het)nek a turisztikai reklámban, bár ezek száma elenyésző. A dialektus reklámokban történő előfordulása sem gyakori; inkább lokális, regionális reklámhirdetésekből, ott is viszonylag ritkán, találhatók meg. Ez a magyarázata annak, hogy az általam vizsgált korpuszban nem találtam az utóbbi két nyelvi változatra példát. Néhány példa a szakszavak megjelenésére:

Wo die Alm zur Energiequelle wird. (2009.4.3.)

Rodrigues ist ein Dorado für Natururlauber (2009.7.10.)

Japan – Sumo, Sushi und Schinkansen (2009.2.20.)

Leinen los! (2009.7.24.)

Populäre Filmkulisse (2009.9.18.)

A reklámszövegben figyelmet keltő szavaknak (Trigger-Wort) nevezik a célközönség befolyásolására használt szavakat. A figyelemfelkeltő szavak Yadin szerint három csoportba oszthatók: motiváló, barátságosan bátorító szavak, valamint elriasztó szavak. Yadin „*Hatékony marketingkommunikáció*” című könyvében gyűjtött össze ilyen szavakat (Yadin 2000:37-40). A Yadin által felsorolt 101 ösztönző és 107 ellenséges hangulatot keltő szavak listájából a vizsgált főcímekben nem találtam egyetlen egy ellenséges hangulatot keltő szót sem, viszont annál több ösztönző, bátorító, figyelemfelkeltő szót. Ezek a következők: *több, jó, sokszínűség, népszerű, siker, tökéletes, csodálatos, egyszerű, Ön, megérdemel, érték, energia, most, lehetőség*. Célszerű ezt a listát kiegészíteni azokkal a szavakkal, amelyek az általam vizsgált korpuszban nagy gyakorisággal jelennek meg. Ezeknek a szavaknak a használata a desztinációs reklám tárgyával magyarázható: *tenger(Meer), nyaralás (Urlaub), természet (Natur), szép (schön), nap (Sonne), álom (Traum), utazás (Reise), luxus (Luxus), sziget (Insel), elbűvölő (faszinierend)*.

Nagyon gyakori a reklámban a frazeologizmusok, állandósult szókapcsolatok használata, ami alapvetően a köznyelvben is gyakran előfordul és a mindennapi kommunikációban is jelen van. A reklámkészítők ezért szívesen alkalmazzák a vezércímekben a frazeologizmus különböző típusait: szólásokat, szállóigéket, közmondásokat, idézeteket vagy akár a terpeszkedő kifejezéseket, az *und/oder* kötőszóval összekapcsolt szópárokat stb. A reklámhatást azzal érik el, hogy mivel ezek az állandósult kifejezések általában ismertek, könnyen felidézhetők, a recipiensek az elferdített változatot nyelvi játékként értelmezik, ami a hirdetés és ezen keresztül a termék pozitív értékeléséhez járul hozzá. Íme, néhány példa:

Die einzige Weltstadt, die nicht die Welt kostet. (2009.8.7.)

Auf Schritt und Tritt unendlich viele Eindrücke. (2009.6.12.)

Die Wege der Götter (2009.2.20.)

Ostkanada – Lockruf der Natur (2009.1.23.)

Ode an das Meer (2009.9.4.)

Grammatikai szint

A reklám nyelve „a nyelv valamennyi rétegéből (stílusrétegekből, csoportnyelvekből, szociolektusokból) merít, [...] ugyanakkor saját jellemzőkkel rendelkezik, s így egyféle funkcionális stílusnak tekinthető” (Forgács, 2005:31). Rendelkezik a szaknyelv bizonyos jellemzőivel is. Ilyenek a nominalizáció és a szintakszis egyszerűsödése. Megállapítható, hogy a headline-okban elsősorban főnevek, mint információhordozók dominálnak. A második leggyakrabban előforduló kategória a melléknevek. Römer megállapítása, miszerint a reklám nyelve gazdag főnevekben és melléknevekben, napjainkban is érvényes. Különösen a szövegszegény hirdetések használnak sok főnevet, amelyeket gyakran távirati stílusban fogalmaznak meg (Römer, 1973:77).

A melléknevek a headline-okban az alapfok mellett gyakran közép-, illetve felsőfokban fordulnak elő. Nemcsak a termék (=desztináció) pozitív tulajdonságaira mutatnak rá, hanem explicit vagy implicit módon összehasonlítják az adott terméket/szolgáltatást a versenytársak hasonló termékeivel/szolgáltatásaival. Meg kell jegyeznünk, hogy a reklámszövegírók a nyelvtani szuperlatívusz helyett egyre gyakrabban a határozott névelőt, az „*alles*” szót és értelemszerűen felsőfokú jelentéssel bíró kifejezéseket használnak.

Az általam vizsgált korpuszban a viszonylag kevés számú ige kizárólag jelen időben fordul elő, mintegy ezzel is arra utalva, hogy a címsorban tett kijelentések és ígéretek általános érvényűek. Álljon itt néhány példa:

Einzigartiges Singapur (2009.2.6.)

Ägyptens schönste Ausflugsziele (2009.8.21.)

Viel mehr als Wassersport (2009.3.5.)

Griechenland ein Meisterwerk, das Sie sich leisten können (2009.7.24.)

Alles wovon Sie träumen (2009.5.15.)

A reklám nyelve az egyszerű és rövid mondatokat részesíti előnyben (Römer, 1973: 164). Römer kijelentése nem vesztette érvényét napjainkra sem. A vizsgált címsorok 77 %-a (193 mondat) hiányos mondat. A fennmaradó 23% (57 mondat) teljes mondat. A reklámszövegírók a tömörséget tartják szem előtt; a hiányos mondatok rejtvényként és egyben „étvágygerjesztőként” funkcionálnak, mivel nem egyszerű megfejteti háttérismeretek nélkül a szavak közötti oki összefüggéseket. A lexémák száma változó volt, az egyetlen lexémától a 18 lexémát tartalmazó főcímig találhatunk példákat. Ha megnézzük a gyakoriságot, akkor, a szórás ellenére, felismerhető a tendencia: a főcímek átlagosan három és hat közötti szót tartalmaznak. Ez azzal magyarázható, hogy a headline ily módon még nem túl hosszú ahhoz, hogy a spontán figyelmet felkeltse és azt meg is tartsa, ugyanakkor elég hosszú ahhoz, hogy bizonyos információkat tartalmazzon:

Viel mehr als Golf (2009.2.6.)

Schiffsreise zu den Pharaonen (2009.8.21.)

Malta (2009.2.20.)

Kuba mit allen Sinnen (2009.8.7.)

Sternstunden erleben in Marokko und Tunesien. (2009.3.18.)

Pragmatikai szint

A főcímek pragmatikai vizsgálatához a beszédaktus elméletet célszerű segítségül hívni.

A főcímeket kommunikatív funkciójuk alapján vizsgáltam: először azt néztem meg, milyen eszközökkel igyekeznek meggyőzni a potenciális turistát, hogyan próbálják rávezetni arra, hogy éppen az adott desztinációt válassza, hogyan. veszik rá arra, hogy a direktívum proposíciós tartalmának megfelelően cselekedjék. A headline alapvető feladata abban áll, hogy az eladni kívánt terméket, illetve szolgáltatást dicsérje, felmagasztalja, csakhogy a címzettet vásárlásra buzdítsa. Az ajánlás, javaslatétel grammatikailag különböző módon valósítható meg. Nem ritka, hogy a reklámszövegek írói imperatívuszt használnak, még akkor is, ha a nyílt felszólítás túlságosan tolakodónak hat. A javaslatra, amely felszólító mondatban ölt testet, az jellemző, hogy általában nem magát a terméket, hanem annak pozitív tulajdonságait, illetve hatását ajánlja:

Beegne Oman the Soul of Arabia (2009.9.4.)

Lassen Sie sich von meiner Energie, meiner Freude, meiner Kraft und meiner Wärme verzaubern... (2009.7.10.)

Israel – Erleben Sie Abwechslung pur! (2009.10.16.)

Zeigen Sie Ihren Kunden Irland! (2009.10.30.)

A vizsgált korpuszban arra is találtam példákat, hogy az ajánlatot/javaslatot/tanácsot implicit módon, főnévi igenévvel és szenvedő szerkezetű igealakokkal, valamint módbeli segédigével fejezték ki:

Erst golfen, dann entspannen (2009.7.24.)

Mauritius aktiv entdecken (2009.2.20.)

Malediven – Eintauchen ins Paradies! (2009.8.7.)

Vom Sommer verwöhnt werden (2009.7.10.)

Japan will entdeckt werden (2009.2.20.)

Egy másik, viszonylag ritka kifejezőmódja a javaslatnak/ajánlatnak/kérésnek a hiányos mondat. Itt olyan megnyilvánulásokról van szó, amelyeket teljes értékű kommunikatív cselekvésként értelmezünk, de amelyek alakjukban nem felelnek meg a szabályos mondatnak. Olyan konstrukciókról van szó, amelyek értelemszerűen felszólító mondatokká alakíthatók, mint „Menjen/utazzon el ...” vagy „Azt javaslom Önnek, hogy ...”. Íme néhány példa:

Mit dem Schiff in die Berge (2009.8.7.)

Dreizehn Städte voller Geschichte zum Anfassen! (2009.9.18.)

Urlaub – jetzt erst recht... (2009.11.13.)

Schulung, die Spaß macht – E-Learning Montenegro (2009.3.18.)

Fische zum Anfassen (2009.4.30.)

A vizsgált főcímek további funkciója: a kijelentés, állítás, osztályozás (reprezentatívák). Az állítás valójában egy egyoldalú kommunikáció. A reklámszövegíró olyan kijelentéseket tesz, amiket az olvasó közvetlenül nem tud ellenőrizni. A főcímek felfoghatók úgy is, mint a reklámszövegíró potenciális válaszai a befogadó kérdéseire. Ezek illokúciós lényegük értelmében elkötelezik a befogadót a proposíció igazsága mellett. Legtipikusabb nyelvi megjelenítőik az állító mondatok:

Nur in Euskadi-Baskenland kannst du Euskading erleben. (2009.7.24.)

Übrigens, auch Brasiliens Natur ist 5 Sterne wert. (2009.7.10.)

Auf der Spitze des Tempeltours ruht ein 81 Tonnen schwerer Felsblock (2009.6.12.)

Andalusiens Preise sind eine Bucht. (2009.3.18.)

Ägypten bietet Ihnen sein höchstes Gut – Die Sonne (2009.6.12.)

Stilisztikai szint

A reklám nyelve a reklám fejlődésével, illetve változásával folyamatosan alakul. A reklám stílusa nem válhat egyetemessé, nem konvencionalizálódhat, nem uniformizálódhat, mert a reklám alapvető ismertetőjegye, igazi erenye az eredeti, egyedi, feltűnő nyelvi eszközök alkalmazása. A figyelem felkeltésében, a meggyőzésben fontos szerepet játszanak a különböző retorikai eszközök, mint pl. megszemélyesítés, mondatpárhuzam, alliteráció, antitézis, retorikai kérdés, metafora, hiperbola, anafóra, asszonánc, ellipszis:

Überwintern wo die Sonne lacht! (2009.10.2.)

Hong Kong Live it. Love it! (2009.3.5.)

Wie Urlaubsträume Wirklichkeit werden (2009.8.21.)

Ägypten: 1000 Sandstrände und 1 Korallenmeer (2009.4.30.)

Lust auf die Türkei? (2009.8.7.)

Lebensfreude tanken (2009.2.20.)

Wir kennen hier jeden Grashalm. (2009.11.13.)

Ewig jung, ewig schön (2009.6.12.)

Raus aus dem Liegestuhl! (2009.2.20.)

Griechenland ein Meisterwerk, das Sie sich leisten können (2009.7.24.)

Összegzés

„A reklám célja a befogadó befolyásolása oly módon, hogy a reklám által ígért előnyökért cserébe a reklámozott áru, ill. szolgáltatás mellett döntsön” (Márta, 2010:451). Ez a tézis igaz a turisztikai (desztinációs) és a gazdasági/kereskedelmi reklámra is. A reklámhatás elérése érdekében a nyelvi eszközök tárháza kimeríthetetlen. A desztinációs reklámok főcímeinek vizsgálata során nyilvánvalóvá vált, hogy a desztinációs reklám ugyanazokat a nyelvi elemeket alkalmazza, mint bármely más gazdasági reklám. A főcímek többnyire tömörek, többségében állító mondatok, amelyekben a főnevek dominálnak. A különböző retorikai eszközök éppúgy, mint a figyelmet keltő szavak egyet szolgálnak: a potenciális turista adott desztináció iránti kíváncsiságának felkeltését, amely a reklámozók reményei szerint számukra kedvező utazásban realizálódik. Megállapítható, hogy mind a reklám célját, mind annak nyelvészeti megnyilvánulásait tekintve a turisztikai reklám nem tér el a gazdasági reklámtól.

Hivatkozások

- Forgács, E. (2005): *Nyelvi játékok: kreativitás a viccekben, a reklámnyelvben, a sajtónyelvben és az irodalmi szövegekben*. JGYF K. Szeged
- Gyuricza, L. (2008): *A turizmus nemzetközi földrajza*. Dialóg Campus. Budapest-Pécs
- Held, G.- Bendel, S. (2008): *Werbung - grenzenlos*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Janich, N. (2003): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Gunter Narr. Tübingen

- Márta, A. (2010): A reklám és a nyelv. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó. Budapest
- Ogilvy, D. (2001): *A reklámró*. Park. Budapest
- Róka, J. (2002): *Kommunikációtan: fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából*. Századvég. Budapest
- Römer, R. (1971): *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf
- Schönemann, K. (1989): *Werbung im Tourismus-Marketing*. Landesfremdenverkehrsband Bayern e.V. München

Forrás: Magazin für Touristik und Business Travel (fvw), 2009

Dobos Csilla
Miskolci Egyetem
Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

A stílus szociokulturális rétegzettsége a jogi szakmai nyelvhasználat különböző területein

Az alábbiakban a jogi szakmai nyelvhasználatra jellemző stílusrétegek vizsgálatára kerül sor különböző stíluskategóriák és stílusértékek segítségével. Az elemzések elméleti keretét Tolcsvai Nagy Gábor stílusrétegzettség-modellje jelöli ki, amely lehetőséget kínál arra, hogy a jogi szaknyelvben fellelhető, egymástól jelentős mértékben eltérő stílusrétegeket leírjuk, és így számot adjunk a tételes jog és a jogalkalmazás területére jellemző stíluselvárásokról és azok megvalósulásáról.

Kulcsszavak: jogi szakmai nyelvhasználat, tételes jog, jogalkalmazás, stílusrétegzettség-modell, prototípus elmélet, stílus kategóriák, stílusértékek.

Bevezetés

Közismert, hogy az anyanyelvi beszélő nyelvi tudása magában foglalja a különböző nyelvi megformálási típusokra és azok legfőbb stílusjegyeire vonatkozó alapvető ismereteket. Ezen ismeretek megszerzése a szocializáció és a tanulási folyamatok során történik. A nyelvközösség tagjai azonban nem ismerik az összes stílustípust, amely egy nyelvben létezik, de a leggyakrabban használt és a legjellemzőbb szöveg megformálási módokat azonosítani tudják. Többek között ezzel is magyarázható, hogy egy adott szövegnek különböző befogadók azonos, de legalábbis hasonló stílusértékeket tulajdonítanak. Ugyanez az oka annak is, hogy az anyanyelvi beszélő felismeri a jogi szaknyelvi kommunikáció különböző területein létrejövő szövegeket és el tudja különíteni más, nem jogi stílusú szövegektől. Az egyes stílustípusok felismerése nem elsősorban a nyelvi megnyilatkozások tematikai azonosságának a függvénye, a stílustípusok felidézhetőségét és ezáltal felismerhetőségét sokkal inkább az teszi lehetővé, hogy az egyes stílusok meghatározott kommunikációs színtérhez, szituációhoz vagy cselekvésmintához kötődnek (Tolcsvai Nagy 1996: 65).

Az alábbiakban négy olyan szöveget mutatunk be, amelyeknek közös tulajdonsága, hogy a jog területéhez kötődnek, és a büntetőjoggal, nevezetesen a rablással kapcsolatos témát jelenítenek meg. Az első szövegünk a rablás fogalmát definiáló jogszabály:

„Aki idegen dolgot jogtalan eltulajdonítás végett úgy vesz el mástól, hogy evégből valaki ellen erőszakot, avagy élet vagy testi épség elleni közvetlen fenyegetést alkalmaz, illetőleg valakit öntudatlan vagy védekezésre képtelen állapotba helyez, büntetett követ el, és két évtől nyolc évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő.”
[Btk. 321. § (1)]

A második szöveg egy bírósági tárgyalás jegyzőkönyvéből származik és az ügyész vádbeszédének részletét tartalmazza:

„A fenti tényállás alapján fk. XY-t vádolom a Btk. 321. § (1) bek.-be ütköző és aszerint minősülő és büntetendő rablás büntettének a Btk. 16. §-a szerinti kísérletével. A vád tárgyává tett bűncselekmény elbírálására a Be. 24. §, Be. 28. § (1) bek. és a Be. 297. § (1) bek. alapján a Miskolci Városi Bíróságnak, mint a Fiataikorúak Bíróságának van hatásköre és illetékessége.”

Szintén a bírósági tárgyalóteremben hangzott el az alábbi diskurzus:

Bíró: Megkapta-e a vádat, érti-e mivel vádolják? Elkövette-e, bűnös-e abban?
Vádlott: Hát nem, há én nem. Most mit mondjak? Én nem, én nem. Le vótak rakva a dobozok, csak úgy, tanátuk. Nem abból a célból mentünk, hogy lopjunk vagy raboljunk ... Baracké mentünk volna csak, igen, de aztán ...

A negyedik és egyben utolsó szöveg a magyar kriminalisztika legkegyetlenebb bankrablásáról szóló tudósítás, amely a tömegtájékoztató nyelvhasználatát reprezentálja:

„2002. május 9-én délben fegyveresek hatoltak be a móri Erste Bank fiókjába, ott 8 személyt – a biztonsági őrt, banki alkalmazottakat és ügyfeleket – megöltek, és 7,3 millió Ft-ot zsákmányoltak.”

A fenti, rablással kapcsolatos szövegek azt mutatják, hogy sem a színtér, sem a tematikai azonosság nem jelent stilisztikai azonosságot; az azonos jogi téma (a rablás) különböző stílusú szövegekben jelenik meg. Az első két szöveg (a jogszabály és a vádirat) a laikus számára is egyértelműen a jog világához kötődő stílustípusokat reprezentál, bár a jogszabály a tételes jog területéhez, míg a vádirat a jogi eljárás folyamatához kapcsolódik. A tárgyalóteremben zajló bírói kihallgatás és a móri vérengzésről szóló tudósítás stílusa azonban lényegesen eltér az első két szöveg megformálásától. Felmerülnek tehát az alábbi kérdések:

- (1) Létezik-e egységes jogi szaknyelvi stílus?
- (2) Eltérnek-e egymástól a különböző szinterekhez kötődő jogi nyelvhasználatot jellemző stílusértékek?
- (3) Melyek azok a jogi szövegek, amelyek a stílus szempontjából prototipikusnak tekinthetők?

A felvetett problémákra a válaszokat – ahogyan a fentiekben már utaltunk rá – első megközelítésben Tolcsvai Nagy Gábor stíluselméletének (1996) keretében kíséreljük meg megfogalmazni.

Stílusrétegzettség-modell

Tolcsvai Nagy Gábor stíluselmélete a stílusrétegzettség legáltalánosabb és legátfogóbb kategóriáiból indul ki és ezt vetíti rá a kisebb egységekre, a

hangzás, a szó, a mondat és a jelentés tartományára (Tolcsvai Nagy, 1996: 12-17). A modell, amely az anyanyelvi beszélő stilisztikai tudását tükrözi, az alábbi definícióra épül:

„A stílus a megnyilatkozás, a szöveg megformáltságának módja, amelyet a beszélő és a hallgató egyaránt valamilyen szociokulturális alapú nyelvi értékrendszerben helyez el, azonosít és viszonyít a többi értékhez (típushoz)” (Tolcsvai Nagy 1996: 50–51).

Ez a folyamat egy interakciómodell keretében valósul meg, amely különböző interakciós és pragmatikai tényezőket tartalmaz. Az elmélet alapján a stílus főbb jellemzőit a következőkben lehet összegezni:

- A stílus mindig interakcióban jön létre.
- A stílus az értelemadás részeként funkcionál.
- Kognitív pszichológiai alapja: az összehasonlítás képessége (Tolcsvai Nagy, 1996:50-55).

A modellt összességében a pragmatikai és a kognitív megközelítési mód, a történetiség, a dialogicitás, a szövegközpontúság és a hermeneutikai szemlélet határozza meg (Tolcsvai Nagy, 1996: 12-17). Ezek a jellemzők, továbbá az, hogy az elmélet a stílus kategóriáját nem önállóan leírható entitásként, hanem a szövegnek, a megnyilatkozásnak az **értelemösszetevőjeként** kezeli, alkalmassá teszi a modellt arra, hogy segítségével a jogi szövegek stilisztikai tulajdonságait jellemezzük.

Alapul véve Tolcsvai Nagy Gábor szaknyelvi stílusra vonatkozó definícióját (Tolcsvai Nagy, 1996:157), a **jogi szaknyelvi stílusú szöveget** a következőképpen határozhatjuk meg: Jogi szaknyelvi stílusú egy szöveg a beszélő vagy a hallgató stílustulajdonítása szerint, ha az adott szöveg valamilyen, szerintük általában jogi szaknyelvinek minősülő elemeket tartalmaz, s ezek az elemek uralják a szöveg stílusát. A jogi szaknyelvi stíluselemek elemek a morfológia, a szintaxis, a lexika és a szemantika szintjein egyaránt megfigyelhetők.

A jogi nyelv stílusa a szociokulturális változók alapján

Tolcsvai Nagy Gábor elmélete szerint a nyelvi stílus megvalósulását ábrázoló modell három fő pillérre épül, melyek a következők: (1) a szociokulturális összetevő, (2) a nyelvi tartományok stíluslehetőségei és (3) a stílus szerkezeti lehetőségei (1996:134-135). Mindhárom összetevő ugyanazokat a stílusjelenségeket közelíti meg, de eltérő szempontból. Az első, a szociokulturális összetevő öt változó mentén írható le, amelyek a nyelvi interakció elemi kognitív feldolgozásából eredeztethetők: *magatartás, helyzet, érték, idő* és az ún. *hagyományozott nyelvváltozatok*. A változók olyan folyamatos skálákat jelenítenek meg, amelyeken különböző stílusértékek találhatók. Így például a *magatartás* változójához tartozó

kontinuum a *durva, bizalmas, közömbös és választékos* stílusértékeket tartalmazza. A többi változót és a hozzájuk rendelt értékeket – a modell alapján – az alábbiakban összegeztük: A *helyzet* változójához az *informális, közömbös és formális*, az *érték* változójához az *értékmegvonó* (ironikus, gúnyos), *közömbös és értéktelítő* (patetikus), az *idő* változójához a *közömbös, régies és újszerű* stílusértékek tartoznak. Az utolsó változó, a *hagyományozott nyelvváltozatok* kategóriája pedig a következő értékeket foglalja magában: *köznyelv* (spontán vagy tervezett, beszélt vagy írott), *irodalmi nyelv* (szépirodalmi jellegű, kiművelt, inkább tervezett és beszélt), *népnyelv, nyelvjárás* (spontán és beszélt), *diákn nyelv* (spontán és beszélt), *szaknyelv* (tervezett vagy spontán, beszélt és írott), a *szépirodalom történeti stílusrétegei* (tervezett, írott) (Tolcsvai Nagy, 1996:135).

Ahogy már említettük, az anyanyelvi beszélő képes arra, hogy az egyes nyelvi példányokat a különböző stílusértékeket megjelenítő fokozati skálán elhelyezze. A tipikus jogi szövegek esetében, mint amilyen az első példában szereplő szöveg volt, a besorolás nem jelent problémát, mivel a nyelvhasználók már néhány stíluselem alapján is viszonylag könnyen felismerik a jogszabályok stílustípusát és az azt reprezentáló szövegeket. Szintén könnyen felismerhető és azonosítható a második példaszövegünk, bár a perbeszéd megformáltságának módja eltér a jogszabály szövegezésétől. Ugyanakkor a kihallgatás szövegének a stílusa – a tematika teljes és a színtér részleges azonossága ellenére – alapvetően tér el az előzőektől. Ennek legfőbb oka az, hogy a jogi nyelv különböző feladatokat lát el a társadalomban és ennek következtében kialakult a jogi nyelv különböző szinterekhez kötődő belső rétegződése.

A szociokulturális változók és a jogi szaknyelv belső struktúrája

A jogi szaknyelv belső tagolásának egyik szempontja az alkalmazási területek szerinti felosztás lehet, ami szorosan kötődik a jog társadalmi funkcióihoz. Ennek alapján a jogi szaknyelven belül az alábbi területeket különíthetjük el: (1) a tételes vagy pozitív jog nyelve, (2) a jogalkalmazás nyelve, (3) a jogtudomány nyelve, (4) a jogi konyhanyelv, és végül (5) a jogi ismeretterjesztés és tömegtájékoztatás nyelvhasználata. A továbbiakban csak az első két terület nyelvhasználatát vizsgáljuk, vagyis egyrészt a tételes jog nyelvhasználatát, amely központi helyet foglal el a jogi szaknyelv struktúrájában, mivel a jogi tevékenység a jogszabályok alkalmazására és érvényesítésére irányul, másrészt a jogalkalmazásra jellemző nyelvhasználatot, amelynek tipikus színtere a bíróságok és más hatóságok kommunikációja.

Mivel az egyes stílustípusok nem élesen elkülönülő kategóriákat, hanem fokozati skálát alkotnak, a nyelvi példányok valamilyen típusba

történő sorolása a **centrum-periféria** elv alapján valósul meg. (Tolcsvai 1996: 37) Hasonlóan történik mindez a jogi nyelvhasználat esetében is: a prototípus mindig rendelkezik a típus jellemző jegyeivel, ezért a kontinuum a prototipikus szövegek köré épül (ld. 1. ábra).

1. ábra
A jogi szaknyelv stílustípusok szerinti rétegződése

nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek				
Jogi konyhanyelvi stílustípus	Jogtudományi stílustípus	TÉTELES JOGI STÍLUSTÍPUS	Jogalkalmazási stílustípus	Jogi tömeg-tájékoztató stílustípus
nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek				

A jog világában a prototipikus nyelvi példányokat a tételes joghoz tartozó szövegek reprezentálják (ld. 1. példaszöveg), ezért a jogi szaknyelv stilisztikai rétegzettségét szemléltető skálán ezek a szövegek a központban helyezkednek el. A bíró és a jog képviselőinek nyelvhasználata (ld. 2. példaszöveg) a prototipikusnak tekinthető tételes jogi nyelvhasználattól távolabb helyezkedik el, és a jogalkalmazói nyelvhasználatot reprezentálja. A skála szélén helyezkednek el a jogi témával foglalkozó média szövegek (ld. 4. példaszöveg), illetve a jogi konyhanyelv, amelyekre nem, vagy csak kis mértékben jellemzőek a tipikus jogi szövegeket meghatározó stílusértékek.

Az egyes típusokhoz sorolt példányok azonban különbözhetnek is egymástól: vannak a prototípushoz közelebb álló, illetve távolabb elhelyezkedő példányok. A tételes jog esetében a jogrendszer tagozódásának vertikális dimenziója alapján határozhatjuk meg az egyes nyelvi példányok távolságát a prototípustól. A törvények szintje alatt közvetlenül elhelyezkedő rendeletek (pl. kormányrendelet, miniszterelnöki rendelet) a prototípushoz (pl. jogszabályok) közel álló nyelvi példányokat reprezentálják, a jogszabálynak nem tekinthető, ún. másodlagos szabályok, mint például az állásfoglalások, irányelvek, iránymutatások, utasítások (Szabó 2006: 126–129) a prototípustól távolabb, de a tételes jogi stílustípus kategóriáján belül, annak a határán helyezkednek el (ld. 2. ábra).

2. ábra
A tételes jogi stílustípus

nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek (pl. jogszabályok)
A TÉTELES JOGI STÍLUSTÍPUS
nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek (pl. jogszabályok)

Hasonlóan jellemezhető a nyelvi példányok prototípustól való távolsága a jogalkalmazási stílustípuson belül is. A jogalkalmazás területén prototipikusnak tekinthetők például az ügydöntő határozatok különböző fajtái, mint amilyen a bűnösséget megállapító ítélet, a felmentő ítélet vagy az eljárást megszüntető végzés, továbbá a vádirat vagy a különböző jogorvoslati nyilatkozatok. Ezekről a szövegektől távolabb, de még az adott kategórián belül helyezkednek el például az eljárási cselekményekről készített jegyzőkönyvek. A kategória perifériáján találjuk a tárgyalótermi kihallgatások során születő hangfelvételek átiratait (ld. 3. ábra), vagy a laikusok által írt hivatalos leveleket.

3. ábra
A jogalkalmazási stílustípus

nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek (pl. vádirat)
JOGALKALMAZÁSI STÍLUSTÍPUS
nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek (pl. vádirat)

A tárgyalótermi nyelvhasználatnak egyik rendkívül figyelemre méltó megnyilvánulása a szakemberek és a laikusok közötti kommunikáció (ld. 3. példaszöveg). Ennek a stilisztikailag – és minden egyéb elemzési szempontból tekintve is – sokszínű diskurzusnak a legfőbb jellemzője az **aszimmetrikusság**. A laikusok nyelvhasználata ugyanis rendszerint köznyelvi, vagy népnyelvi stílusértékeket jelenít meg, amelyek már elméletileg kívül esnek a jogi szaknyelvi struktúrán. A valóságban azonban

figyelembe kell vennünk ezt a nyelvváltozatot is, mivel a jogi eljárásban a laikusok fontos szerepet játszanak.

A szociokulturális változók és a tételes jog stílusa

Az elmondottak alapján a tételes jog stílusa a szociokulturális változók alapján az alábbi stílusértékekkel jellemezhető:

- a magatartás mentén közömbös (nem durva, bizalmas vagy választékos),
- a helyzet szerint formális (nem közömbös vagy informális),
- az érték és az idő alapján közömbös (nem értékmegvonó, ironikus, gúnyos, nem értéktelítő vagy patetikus, illetve nem régies vagy újszerű),
- a hagyományozott nyelvváltozat mentén pedig szaknyelvi: tervezett és írott (nem köznyelvi, irodalmi nyelvi vagy népnyelvi, diáknyelvi stb.).

1. táblázat

A tételes jogra jellemző stílusértékek a szociokulturális változók alapján
(a táblázatban félkövérrel kiemeltük a tételes jog nyelvére jellemző stílusértékeket)

V Á L T O Z Ó K				
MAGATARTÁS	HELYZET	ÉRTÉK	IDŐ	HAGYOMÁNYOZOTT NYELVVÁLTOZATOK
durva	informális	értékmegvonó (ironikus, gúnyos)	közömbös	sztenderd (köznyelv): spontán vagy tervezett, beszélt vagy írott
bizalmas	közömbös	közömbös	régies	irodalmi nyelv (szépirodalmi jellegű, kiművelt): inkább tervezett és beszélt
közömbös	formális	értéktelítő (patetikus)	újszerű	népnyelv, nyelvjárás: spontán és beszélt
választékos				diáknyelv: spontán és beszélt
				szaknyelv: tervezett vagy spontán, beszélt és írott
				a szépirodalom történeti stílusrétegei: tervezett, írott

Az első táblázatban kiemelt stílusértékek teljes mértékben jellemzőek az írott jogi nyelvet leginkább reprezentáló jogszabályok szövegére. Napjainkban nehezen képzelhető el ugyanis egy bizalmas hangnemben, ironikusan vagy gúnyosan, népnyelven vagy nyelvjárásban megfogalmazott törvénykönyv.

Ugyanezek a stílusértékek rendszerint jellemzőek a legtöbb írott dokumentumra a tételes jog és a jogtudomány területén is, azonban – mint ahogyan a fentiekben már utaltunk rá – a jogi eljárás során, a bírósági tárgyalótermi kommunikációban olyan jogi megnyilatkozások is előfordulnak, amelyeket nem csak a fenti stílusértékek határoznak meg.

A szociokulturális változók és a jogalkalmazási stílus

A tárgyalótermi kommunikáció, amely egy tipikus jogalkalmazói mikro-pragmatikai szintér, a szociokulturális változók alapján az alábbi stílusértékekkel jellemezhető:

- a magatartás mentén közömbös, esetleg durva vagy választékos (nem bizalmas),
- a helyzet szerint formális (nem informális vagy közömbös),
- az érték és az idő alapján közömbös vagy értékmegvonó (ironikus, gúnyos), (nem értéktelítő vagy patetikus, illetve nem régies vagy újszerű),
- a hagyományozott nyelvváltozat mentén pedig szaknyelvi: tervezett és spontán, beszélt és írott, valamint köznyelvi vagy népnyelvi, esetleg diáknyelvi (nem irodalmi).

2. táblázat

A jogalkalmazási jogra jellemző stílusértékek a szociokulturális változók alapján
(a táblázatban félkövérrel kiemeltük a jogalkalmazási jog nyelvére jellemző stílusértékeket)

V Á L T O Z Ó K				
MAGATARTÁS	HELYZET	ÉRTÉK	IDŐ	HAGYOMÁNYOZOTT NYELVVÁLTOZATOK
durva	informális	értékmegvonó (ironikus, gúnyos)	közömbös	sztenderd (köznyelv): spontán vagy tervezett, beszélt vagy írott
bizalmas	közömbös	közömbös	régies	irodalmi nyelv: inkább tervezett és beszélt
közömbös	formális	értéktelítő (patetikus)	újszerű	népnyelv, nyelvjárás: spontán és beszélt
választékos				diáknyelv: spontán és beszélt
				szaknyelv: tervezett és spontán beszélt és írott
				a szépirodalom történeti stílusrétegei: tervezett, írott

A jogalkalmazási nyelvhasználat stilisztikai jellemzésénél egyaránt figyelembe vettük a szakemberek közötti, valamint a szakemberek és a laikusok közötti kommunikáció során létrejövő megnyilatkozásokat. A

második táblázatban kiemelt stílusértékek azt mutatják, hogy a jogalkalmazás nyelvhasználatában (a tárgyalótermi kommunikáció, a bíróságok és más hatóságok által használt nyelv) előfordulhatnak a tételes jogra jellemzőktől eltérő stílusértékek is. Példaként említhetjük a választékos vagy irodalmi és patetikus elemeket tartalmazó ügyvédi perbeszédeket, illetve a laikusok megnyilatkozásait, amelyben egyaránt előfordulhatnak durva, informális, bizalmas, sőt olykor ironikus vagy gúnyos stílusértékek mentén jellemezhető nyelvi elemek. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy a jogi konyhanyelvben (a jogászok nem hivatalos, szakmájuk nyilvános gyakorlásán kívüli kommunikációja), továbbá a jogi ismeretterjesztés és tömegtájékoztató nyelvhasználatában szintén találunk olyan szövegeket, amelyek a jogszabályok szövegére nem jellemző stílusértékekkel írhatók le.

Összegzés

Ha összehasonlítjuk a jogszabályok és a jogalkalmazás nyelvhasználatát a modell első összetevőjében szereplő stílusváltozók és a hozzájuk rendelhető stílusértékek szerint, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

- A jogi stílust többféle stílustípus jellemzi.
- A jogi stílustípusok a jogi szaknyelv belső rétegződésének megfelelően változnak. Az egyes stílustípusok leírhatók és jellemezhetők a jogi szaknyelv szerkezetének alapján.
- A különböző jogi szövegek valamilyen típusba történő sorolása a centrum-periféria elv alapján valósul meg. Ugyanezen elv alapján történik az egyes stílustípusokon belül a szövegek elhelyezése.
- A jogi stílustípusok egy fokozati skála mentén helyezkednek el, melynek középpontjában a tételes jogra, vagyis a jogszabályok nyelvhasználatára jellemző stílustípus található.
- A jogszabályokra jellemző stílustípus hatással van a jogi szaknyelv struktúrájának egyéb elemeit jellemző stílustípusokra.
- A jogszabályok nyelvhasználatára jellemző stílustípustól távolodva – a fokozati skála mentén – folyamatosan csökken a jogi stíluselemek aránya.
- A tételes jogot és a jogalkalmazást reprezentáló szövegek eltérő stílusértékekkel jellemezhetők. A jogszabályok stílusa az öt változó által megjelenített skálán egy-egy stílusérték segítségével leírható, míg a bírósági tárgyalást reprezentáló szövegtípusok több stílusértékkal jellemezhetők. Ugyanakkor a jogszabályokat jellemző stílusértékek a jogalkalmazói nyelvhasználatot is jellemzik.
- A nem prototipikus jogi szövegek az egyes változók mentén rendszerint nem csak egy, hanem több stílusértékkal is jellemezhetők.

- A stílustulajdonítás folyamatában mindig a prototipikus jogi szövegek azonosítása és besorolása a legkönnyebb.

Az elmondottak alapján igazolható az a feltételezés, hogy a tételes jog nyelve nem csak jogi, történelmi, ontológiai és logikai, hanem stilisztikai szempontból is meghatározó helyet foglal el a jogi szaknyelv struktúrájában.

Hivatkozások

Szabó Miklós (2006): *Bevezetés a jog- és államtudományokba*. Bíbor Kiadó. Miskolc

Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

Dósa Ildikó

Budapesti Gazdasági Főiskola

Pénzügyi és Számviteli Kar Salgótarjáni Intézete

Személytelenség kifejezése a számviteli nyelvhasználatban

Jelen tanulmány a személytelenség kifejezésének különböző megjelenési formáit tárja fel a számviteli szaknyelvben. A vizsgálat korpusza a Számviteli Törvény, illetve tíz tőzsdei cég éves jelentése. A pénzügyi jelentés funkciója elsősorban adatközlés, ezért a jelentésben a mondanivalót elsősorban a főnevek, illetve a szám adatok közvetítik, a legtöbb esetben nem szükséges, illetve nem lehetséges megnevezni a cselekvő alanyt. Ezért a számviteli nyelvhasználatban igen nagy jelentőséget kap a személytelenségre törekvés. A két részkorpusz eltérő eredményt ad a személytelenség kifejezésére alkalmas nyelvi eszközök gyakoriságát tekintve. A pénzügyi beszámoló elsősorban a funkcióiág szerkezeteket, míg a törvény a kell és a lehet igéket részesíti előnyben.

Kulcsszavak: számviteli nyelvhasználat, személytelenség kifejezése, rutinszerű nyelvhasználat, funkcióiág szerkezetek

Bevezetés, célok

Tanulmányomban a számviteli szaknyelvet vizsgálom az érvényes Számviteli Törvényben, illetve tíz tőzsdei cég éves jelentésében. A pénzügyi jelentés funkciója elsősorban az adatközlés, melynek során lényeges szempont a tartalom egyértelműsége, valamint a használt terminológia beazonosíthatósága. A nyelvi megformáltság másodlagos szerepet kap. Így mind a szöveg írója, mind pedig az olvasója számára az a célszerű, ha minél több rutinszerű elemet tartalmaz a szöveg, ezzel meggyorsítva a szöveg elkészítését és megkönnyítve annak feldolgozását. A jelentésben a mondanivalót a főnevek, illetve a szám adatok közvetítik, a legtöbb esetben nem szükséges, illetve nem lehetséges megnevezni a cselekvő alanyt. Ezért a számviteli nyelvhasználatban igen nagy jelentőséget kap a személytelenségre törekvés. Jelen tanulmány a személytelenség kifejezésének különböző megjelenési formáit, jellemző szerkezeteket tár fel.

A személytelenség kifejezésének eszközei a pénzügyi beszámolóokban

Funkcióiág szerkezetek

A pénzügyi beszámoló vizsgálatát során feltűnik, milyen gyakran találkozunk a *kerül*, illetve *történik* igével.

- *kerül* – *elszámolásra, forintosításra, aktiválásra, auditálásra, kimutatásra, lehívásra*
- *történik* – *elszámolás, képzés, átadás, értékelés, megjelenítés.*

Ezek tipikus funkcióiigék (Keszler, 1994), a segítségükkel képzett funkcióiigés szerkezeteknek jelentős szerep jut a szaknyelvekben (B. Kovács, 1999; Dobos, 2001), így a számviteli nyelvhasználatban is (Dósa, 2009). A funkcióiigés szerkezetek használatát tekintve fontos megemlíteni, hogy nagy részük nem cselekvő, hanem körülírt, szenvedő alak, személytelen szerkezet. Ezért fordul elő olyan gyakran a hivatalos és a jogi nyelvben, a sajtóban, előadói stílusban illetve a szaknyelvekben (Nyelvművelő kézikönyv 1985).

Grétsy (1964) megállapítja, hogy a funkcióiigés szerkezetek fő feladata a cselekvő személyének elrejtése, amivel megkönnyítik a szövegíró feladatát, és, bár nem helyesli, mégis megengedi a használatukat. Egyetértünk Kovalovszky (1977:185) nézetével, miszerint ezek a „terpeszkedő kifejezések” nem mondanak semmivel sem többet az őket helyettesítő egyszerű kifejezéseknél, de talán annyival mást mondanak, hogy használatukkal nem szükséges a mondatban az alanyt megnevezni. A pénzügyi jelentések esetében éppen ez a cél, hiszen a beszámolót készítő szakember nem felelős az alkalmazott szabályokért, a beszámolás rendjéért, a cég számviteli politikájáért vagy a menedzsment döntéseiért.

A funkcióiigés szerkezetek gyakori használatának másik oka a rutinizáltságban keresendő. Számos vizsgálat (B. Kovács, 1999; Heltai-Gósy, 2005) bizonyítja, hogy a funkcióiigés szerkezetek használatának megvan a létjogosultsága, nem helyettesíthetők szinonímával, a funkcióiigés szerkezet választását igazolja a szaknyelv sajátossága, illetve a feldolgozás, előhívás időtartama. Heltai-Gósy (2005) eredményeihez hasonlóan a számviteli nyelvhasználat esetében is feltételezhető, hogy a funkcióiigés szerkezeteket könnyebb egységként tárolni az agyban, és később onnan egységként előhívni. Az a szakember, aki rendszeresen készít pénzügyi beszámolókat, ezeket a szerkezeteket olyan gyakran olvassa, illetve használja, hogy automatizálódnak benne a kifejezések, már nem is érzi idegennek őket ebben a nyelvezetben és az egyszerű szinoníma vagy más, alternatív szerkezetek használata kíván tőle nagyobb erőfeszítést.

Egyéb eszközök a személytelenség kifejezésére

Mivel, úgy tűnik, a számviteli nyelvhasználatban igen nagy jelentőséget kap a személytelenségre törekvés, ezért további megoldásokat kerestünk a beszámolók szövegében.

Gyakori a

- személytelen igék használata, mint: *készül, minősül, felmerül, szerepel, adódik, megjelenik, mutatkozik*
- a -ható, -hető képzős igenév állítmányként, mint: *található, képezhető, megbecsülhető, valószínűsíthető,*

- az -andó, -endő képző, mint *kimutatandó, kezelendő, számolandó el, csökkentendő*
- -va, -ve képzős határozói igenév + létige (van, volt, lesz) alkotta állapothatározói szerkezet, mint *lettek átszámítva, felül van vizsgálva, vannak nyilvántartva, lett minősítve*
- a régies -ódik, -ődik szenvedő-visszaható képző (mely a cselekvő alany hiányára utal, mintha a történés magától következne be) olyan, a magyar nyelvhasználó számára erőltetettnek tűnő szerkezetekben, mint: *számolódnak el, adó képződik*
- a kell ige használata, mint: *“A nem pénzügyi eszközök esetében a korábbi értékvesztés visszairásának indokoltóságát évente felül kell vizsgálni.”*
- alany nélküli mondat, ahol a határozatlan alanyra többes szám harmadik személy utal, pl.: *“A telkekre nem számolnak el értékcsökkenést.”*

Mindezek a formák valamilyen módon igyekeznek körülírni és/vagy helyettesíteni a szenvedő alakot, amelynek itt elsődleges szerepe a személytelenség. Kovalovszky (1977) a szenvedő igei szemléletet nem tartja idegennek nyelvünkől, de felhívja a figyelmet annak helyes és korlátozott használatára.

Erre a helyes használatra törekednek a beszámolót készítő, amikor alannal látják el a mondatokat, azonban mindig ugyanannak az alannak a használata is túlságosan automatikussá, szürkévé válik. Esetenként a túlzott helyességre törekvés a számviteli nyelvhasználatról idegen megfogalmazást szül, mint az alábbi példában: *“A határozott élettartamú immateriális jószágokat ...a Csoport lineáris módszerrel értékcsökkenti”*. Az értékcsökkenést nem szokás a számviteli nyelvhasználatban igeiként kifejezni, jellemzően összetételben fordul elő, leggyakrabban az elszámol igevel: *értékcsökkenést elszámol*.

A személytelenség kifejezésének eszközei a Számviteli Törvényben

A Számviteli Törvényt forgatva feltűnik, hogy nagyon gyakran találkozunk a *kell* ige használatával.

- *“Egyik változatról a másikra való áttérést a kiegészítő mellékletben indokolni kell.”*
- *“A saját tőke részeként kell kimutatni az értékhelyesbítés értékelési tartalékát és a valós értékelés értékelési tartalékát is.”*

A törvény funkciójából következik mindez, hiszen a törvény a betartandó előírásokat sorolja fel, míg a beszámoló a társaságnál alkalmazott szabályokat, illetve a pénzügyi évben megtörtént eseményeket rögzíti.

A *kell* ige mellett számos esetben a *lehet* ige is előfordul:

- “... közvetlen önköltségbe tartozó költségeket lehet kimutatni, ...”

Megtaláljuk a beszámoló elemzésénél felsorolt, személytelenséget kifejező módok legtöbb esetét is:

- *minősül, teljesül, mentesül, megtérül, tartozik, változik, vonatkozik*
- *tevődik össze, kapcsolódik, fejeződik be, kiegyenlítődik*
- *mutatható ki, elszámolható, meghatározható*
- *meghatározandó, elszámolandó, alkalmazandó, sorolandó*
- “Az immateriális javak között kimutatható az alapítás-átszervezés aktivált értéke és a kísérleti fejlesztés aktivált értéke is.”
- “A saját tőke a - jegyzett, de még be nem fizetett tőkével csökkentett - jegyzett tőkéből, a tőketartalékból, az eredménytartalékból, a lekötött tartalékból, az értékelési tartalékból és a tárgyév mérleg szerinti eredményéből tevődik össze.”
- “Szellemi termékek közé sorolandók.”

Arra következtetünk ebből, hogy a törvényben ugyanúgy igény van a személytelenségre, mint a beszámolóknak, és ennek számos formáját használta a törvényt megszövegező testület.

A beszámolók és a törvény nyelvezetének összehasonlítása a funkciógés szerkezetek és a személytelenség kifejezésének előfordulását tekintve

Konkordanciavizsgálattal egybevetettük a vizsgálatunk szempontjából legjellemzőbbnek tartott szavak előfordulási gyakoriságát a két részkorpuszban. A beszámolók anyaga 57310 szó volt, a Magyar Számviteli Törvény pedig 61455. A részkorpuszok terjedelmében tapasztalható kisebb eltérés ellenére úgy véljük, a két anyag összevethető, az összehasonlításból értékelhető adatokat kapunk. Megvizsgáltuk a funkciógés szerkezetek előfordulását mindkét anyagban, majd a *kell* és *lehet* igék, valamint a Társaság és Csoport szavak gyakoriságát.

1. táblázat
Szavak előfordulási gyakorisága a beszámolókból és a Számviteli Törvényben

	Beszámoló 57310 szó	SZT 61455 szó
Kerül (+kerülnek, került, kerültek)	453	16
Történik (+történt)	78	15
Kell	63	869
Lehet	8	86
Csoport	317	1
Társaság	333	(126)

A SZT vizsgálata során számos esetben előfordult a *társaság* névszó, ezt azonban azért tettük zárójelbe, mert más funkcióban kerül említésre a társaság – *gazdálkodó* és *vállalkozó* szinonimák mellett –, mint az a jogi személy, akire a törvény vonatkozik.

- A beszámoló a *kerül* és a *történik* funkciójával képzett szerkezetek használatával kerül el a cselekvő ige megnevezését az esetek többségében.
- A vizsgált funkcióják gyakorisága között jelentős eltérés mutatkozik, amelynek oka valószínűleg a rutinizált nyelvhasználat.
- A törvénynek nincs szüksége a funkciójús szerkezetek használatára, mert a *kell* ige egyrészt a törvény betartásának szükségességét hangsúlyozza, másrészt személytelen mondat alkotására alkalmas.
- A törvényben a használt funkcióják gyakorisága körülbelül egyezik, ez arra utal, hogy kevésbé működő erő a rutinizáltság.
- Mindkét részkörpuszban sokkal nagyobb számban fordul elő a *kell*, mint a *lehet* ige használata, aminek oka abban keresendő hogy mind a törvény, mind pedig a számviteli politika elsősorban előíró és csak ritkán megengedő jellegű.
- A beszámolóban gyakran találkozunk a *társaság*, *csoport* alannal. Ez arra utal, hogy, a beszámoló készítője törekszik a személytelen szerkezet elkerülésére azzal, hogy mondatának cselekvő alanyt ad.

Összegzés

Elemzésünk során megállapítottuk, hogy mind a pénzügyi beszámoló, mind a Számviteli Törvény nyelvezetére jellemző a személytelenség. A személytelenség kifejezésére számos különböző szerkezet, nyelvi eszköz áll rendelkezésre, ezek előfordulása a két részkörpuszban különböző. A számviteli szakmai közösség körében teljesen elfogadott és megszokott ezeknek a szerkezeteknek a használata, a funkciójús szerkezetek szakmaspecifikusak (Heltai 2007), helyes használatuk a megfogalmazott

szövegek szakmaiságát tükrözi. Ezeknek a nyelvhasználati jellemzőknek az ismerete lényeges elem lehet a nyelvhasználat tudatosítása, illetve a szaknyelvoktatás során is.

Hivatkozások

- B. Kovács, M. (1999) *A funkcióigés szerkezetek a jogi szaknyelvben*
<http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1234/123403.htm> Letöltve: 2009. január 10.
- Dobos, Cs. (2001): *A jogi szaknyelvre jellemző funkcióigés szerkezetek és a régens-vonzat viszony vizsgálata*. 2001. PhD értekezés tézisei. Debreceni Egyetem,
http://phd.okm.gov.hu/disszertaciok/tezisek/2001/tz_hu897.rtf Letöltve: 2008. december 4.
- Dósa, I. (2009): Funkcióigés szerkezetek a számviteli nyelvhasználatban. In: Sebestyén, J. (szerk) *A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa*. Köszöntő kötet Mihalovics Árpád 60. születésnapjára. Veszprém 55-64
- Grétsy, L. (1964): *Szaknyelvi kalauz*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest
- Grétsy, L.- Kovalovszky, M.- Ladó, J. (szerk.) (1985): *Szaknyelvek*. In: *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, II. 741-744. Budapest
- Heltai, P.– Gósy, M. (2005): A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129.4: 473-487
- Heltai, P. (2007): Fordításelmélet. 6. Előadás. *Rutin és kreativitás a nyelvhasználat során: Formulaszerű elemek a kommunikációban*. Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskola. 2007. október 26.
- Keszler B. (szerk) (1994): *Magyar leíró nyelvtani segédkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Kovalovszky, M. (1977): *Nyelvfejlődés-nyelvhelyesség*. Akadémiai Kiadó. Budapest

Hambuchné Kóhalmi Anikó

Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

„Akkor most meséljen arról, hogy hogy van...” Orvosközpontú beszélgetésvezetés és/vagy laikus betegség-elképzelések háziorvos - beteg konzultációkban

A modern orvostudományban a műszeres diagnosztika és gyógyszeres terápia egyre inkább háttérbe szorítják az orvos és betegek közti beszélgetés jelentőségét. Az orvos-beteg beszélgetés kezd „munkamegbeszélés” jellegűvé válni, gyakran nem több, mint öt percig tart/tarthat és laboreredményekre illetve az elrendelt gyógyszerekre korlátozódik. Tanulmányomban krónikus betegek háziorvosukkal folytatott beszélgetéseit elemezve arra keresem a választ, hogy az intézményes keretek milyen módon határozzák meg és alakítják az interakció folyamatát: miként érvényesül az orvosi dominancia, hogyan jellemezhető megjelenése az interakcióban, illetve mennyiben teszi lehetővé vagy akadályozza a betegek laikus elképzeléseinek interaktív kidolgozását.

Kulcsszavak: hipertóniás gondozás, beszédműfaj, intézményes beszélgetés, dominancia, aszimmetria, beszédlépés-váltások, beszédjog megszerzése, beszélő szerep megvédése, szimultán beszéd, szubjektív betegség-elképzelések

Bevezetés

Kutatásaim során, háziorvosok magas vérnyomás betegségben szenvedő betegekkel folytatott beszélgetéseit elemezve érzékelhető volt ezekben a beszélgetésekben is az individuális különbségekből, a szaktudás és az érzelmi érintettség különbözőségéből adódó orvosi dominancia. Megnyilvánulása az interakciók szerkezeti szintjén mégsem volt mindig egyértelmű, a személyközi kapcsolatok szintjén pedig többször egyenrangú felek viszonya, néha baráti, bizalmas kapcsolat volt tapasztalható a szakember laikkal szembeni dominanciája helyett, köszönhetően a sokszor több, mint 10 éves orvos-beteg kapcsolatnak. Természetesen az interakciós szerkezet és a személyközi kapcsolat szempontjai a beszélgetések során egymást feltételezve és egymást folyamatosan alakítva egy közös egységet alkottak, szétválasztásukat csak az elemzés könnyebb kivitelezése teszi indokolttá.

Háziorvosi hipertóniás gondozás

A Heritage (Heritage, 122) és máshol Clark és Argyle (Clark-Argyle, 1997) által leírt orvos-beteg találkozás hat főegységből álló szerkezete minden beszélgetésben módosult, redukálódott, panaszok ismertetése, gyógyszereszedés megbeszélése, vérnyomásmérés és értékelés részekre. A szerkezet redukálódásában a kommunikatív célok speciális jellege mellett a már említett, hosszabb ideje fennálló orvos-beteg kapcsolat is szerepet

játszhatott. Az intézményes beszélgetéstípusokon belüli orvos-beteg konzultációknak így egy sajátos formáját alkotják a hipertóniás gondozás konzultációi. (Önálló beszédműfajkénti meghatározásához vö. Hámori, 2006) A betegek krónikus betegségükkel kapcsolatos szubjektív elképzeléseinek vizsgálatához különleges terepet kínálnak ezek az orvos-beteg találkozások, mert az intézményes kontextuson (vö. Iványi, 2001) belül informálisabb jellegűek, így a létrejövő interakciókban több tér juthat a betegek szubjektív elképzeléseinek, mint például egy akut orvosi ellátás kapcsán kialakuló interakcióban.

Intézményes beszélgetés

Dominancia és aszimmetria az intézményes beszélgetésekben

Alexander Brock és Dorothee Meer a dominancia, aszimmetria és hatalom fogalmakat vizsgálta beszélgetéselemzéssel foglalkozó tanulmányokban, és rámutattak arra, hogy ezeknek a fogalmaknak a használata nem mindig egyértelmű a beszélgetéskutatás szakirodalmában (Brock-Meer, 2004). Kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a mindenkori intézményes hierarchia és az intézményes beszélgetésekben érvényesülő, egyenlőtlenségekhez vezető esetleges hatalmi viszonyok sok hatás együtteséből felépülő heterogén képződmények (Brock-Meer, 2004). Interakcióbeli megragadásuk egyes intézményes összefüggésekben olyan rekonstruáló analízis során lehetséges, amely konkrét empirikus anyagon vizsgálja az aszimmetriák meglétét. Az aszimmetriák elemzése metodikailag egy-egy megfigyelési szempont azonosítását feltételezi: beszélés joga, beszélgetéssel töltött idő, hangerő, stílus stb.. Az aszimmetria pedig az elemző által azonosított kritériumokra vagy jelenségekre vonatkoztatott kommunikatív egyenlőtlenségként definiálható (Brock-Meer, 2004).

Hétköznapi és intézményes beszélgetés

Heritage a hagyományos és az intézményes beszélgetést összehasonlítva különbözőségeket fogalmazott meg, melyek a beszédlépésváltást, az átfogó szerkezeti rendszereket, a szekvenciák szerveződését, a beszédlépések megvalósulásának módjait illetve a lexikai elemeket érintik (Heritage, 2005: 115-137). Ugyanitt számos korábbi tanulmányt említ, melyek az orvos-beteg viszony aszimmetriájából eredő kommunikációs zavarokkal foglalkoznak (Heritage, 2005:114).

Vizsgálati korpusz és célok

A kutatásaim során készített hanganyagok 15 orvos-beteg konzultációt rögzítettek, melyek átírása után egy 15 orvos-beteg párbeszédet tartalmazó korpusz jött létre. Kutatásom a párbeszédekben interaktívan kidolgozott

szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzésére irányul: több szempontból megvizsgálni és leírni szerkezetüket illetve kommunikatív funkciójukat az interakciókban. Intézményes beszélgetés típusról lévén szó, kézenfekvő az elemzést olyan szempontból is elvégezni, hogy az intézményes keretek miként befolyásolják a laikus betegség elképzelések interaktív kidolgozottságát.

Az alábbiakban következő elemzés két olyan szempont mentén történik, amelyek egyrészt az intézményes beszélgetésekben sajátos jellemzőkkel bírnak, másrészt az aszimmetria és dominancia kérdésének vizsgálatakor metodológiai fontos megfigyelési kritériumok lehetnek (Heritage, 2005; Brock-Meer, 2004): a.) beszédlépések, b.) beszédlépésváltások rendszere. Elemzésükkel és leírásukkal egy kiválasztott beszélgetésben arra keresem a választ, hogy az interakcióban hogyan érvényesül, és miként írható le az orvosi dominancia, illetve az interaktív szerkezet és a tematikusan megjelenő laikus betegség elképzelések hogyan hatnak kölcsönösen egymásra.

Példaelemzés

Beszélgetés körülményei

A beszélgetés a háziorvos és 71 éves nőbetege között zajlott. A betegnél több mint tíz éve diagnosztizáltak először magas vérnyomást. Rendszeresen jár háziorvosához hipertóniás gondozásra, a vizitek gyakorisága aktuális egészségi állapotától függ, de háromhavonta mindenképpen fel kell keresnie orvosát vérnyomásgyógyszereinek felírása miatt. A rendszeres és hosszú évek óta tartó orvos-beteg kontaktus során orvos és betege meg- és kiismerhették egymást. Az aktuális vizit célja a hölgy akut panaszának, gyógyszereivel sem beállítható magas vérnyomásértékeinek megbeszélése, kezelése volt. A beszélgetés közel hat percig tartott.

Beszédlépések

A szempont elemzésekor kvantitatív szempontokat vizsgáltam. Az orvos és beteg beszédlépéseinek kvalitatív különbsége korábbi elemzéseim alapján komplexitásukban rejlik: az orvos beszédlépései több beszédaktust is megvalósíthatnak, míg a betegéi legtöbbször egy beszédaktus megvalósítását tartalmazzák (Hambuch, 2010).

Kvantitatív mutatókként a beszédlépések számát és a beszélgetéssel töltött időt vizsgáltam. (1. és 2. táblázat)

1. táblázat
A beszéllépések száma és a beszélgetéssel töltött idő

	orvos		beteg		asszisztens	
beszédlépések száma	54	49	51	50	5	4
hallgatói/befogadói jelzések	1	óha				
	2	ühüm	1	ühüm	1	ühüm
	2	aha				

2. táblázat
A beszéllépések száma és a beszélgetéssel töltött idő

beszélgetés összideje (min)	orvos	beteg	asszisztens	együttbeszélés
5.96	1.99	1.98	0.11	1.25

Az első táblázatban a résztvevők neve alatt szereplő kétféle számadat, abból a metodológiai problémából ered, hogy „a beszéllépés definíciója ... nem specifikus, ... a konkrét (vizsgálati) anyagon olykor lehetetlennek tűnik a beszéllépés és a hallgatói jelzés közötti különbségtétel” (Löning, 1986:108). A kurzív nyomtatásban szereplő számadatok azoknak a beszéllépéseknek a számát jelzik, melyekben hallgatói jelzés nem valósult meg. Az orvos és beteg beszéllépéseinek számát megnézve, nem találunk jelentős különbséget egyik variációban sem. A résztvevők beszélgetéssel töltött idejét tekintve még kisebb különbséget találunk orvos és beteg között, illetve feltűnik az együttbeszéléssel töltött idő, arányokat tekintve hosszú volta. (Az interakciós szerkezet későbbi elemzésével magyarázatot találhatunk erre.) Összességében elmondható, hogy a beszélgetésben való részvétel pusztán mennyiségi vizsgálata nem segíti az aszimmetria és az orvosi dominancia interakcionális szerkezetben történő megragadását. (vö. Brock-Meer, 2004)

Beszédlépés-váltások rendszere

A beszéllépés-váltások rendszerének vizsgálatakor több szempontú elemzést végeztem: 1.) beszéllépés-váltás rendje (külválasztás/önválasztás) 2.) beszélőszerep átvétele, megtartása illetve megvédése (sikeres/sikertelen) 3.) tartalmi kapcsolódás az előző beszéllépéshez 4.) beszélő szerep átvételének interaktív eszközei (Löning, 1986). A 3.) és 4.) szempont tulajdonképpen a 2.) szempont sikeresség – sikertelenség kategóriáinak megfelelő leírásához szükséges, és ilyen értelemben, nem független szempontok.

Beszédlépés-váltás rendje (külválasztás/önválasztás)

A szakirodalmi adatoknak megfelelően a beteg legtöbbször külválasztással, az orvos kérdésére válaszolva jutott a beszélés jogához. Azonban a hétköznapi beszélgetésekhez hasonlóan, a beálló szünetet kihasználva – amíg az orvos gondolkodott, receptet írt alá – önválasztással is magához ragadta a szót. A beálló kommunikációs csend kihasználásának speciális esete volt, amikor a vérnyomásmérő készülék felszerelésekor aktuális panaszairól beszélt ismét.

Egy beszélgetés kivételével a korpusz összes beszélgetésére jellemző volt az önválasztásnak ez a módja. Az önválasztás legdrasztikusabb formáját, az orvos beszédének megszakítását közbevágással, nyolc esetben használta a beszélés jogának megszerzésére a beteg: minden esetben szubjektív elképzeléseinek tematizálásával vágott közbe. Az alábbiakban egy példa, ahol a beteg megszakítva orvosát, önálló beszéléslépésben reagált az orvosi magyarázatra:

3. táblázat
Beszédlépések

089	O	most hogy már háromszor négyet szed lehet hogy vissza lehet majd a hatosra téni majd meglátjuk (-)
089		hátha az jobb lesz mer most olyan nagyon sok félét szed tényleg (érthetetlen)
090	B	=mer abból a másik fajtából a abból drágából amit írtak (.)
091		abból ha beveszek egyet (.) mer vót már hogy egy egészet bevettem akkor utána meg fogtam a fal mellett (.)
092		mer annyira szóval hirtelen leesik akkor (-) vót hogy száztízre vagy százhuszra lement

A beszélés jogának átvétele, megtartása illetve megvédése (sikeresség/sikertelenség)

Löning orvos-beteg párbeszédet elemelve, az alábbi kategóriák mentén foglalta össze a beszélés jogának megtartását illetve megvédését az interakciókban (4. táblázat):

4. táblázat
A beszélés jogának megszerzése, megtartása, megvédése

Beszélés jogának megszerzése, megtartása, megvédése			
sikeres, hosszabb megnyilatkozás, amelyet legelőször egy tartalmi lezárás után szakítanak meg	sikeres rövid megnyilatkozás, amelyet elfojtanak	sikeres, de tartalmi rezonancia nem követi	sikertelen kísérlet

Az általam vizsgált anyagban a kurzív nyomtatással írt lehetőségek jellemezték a betegek beszélés jogához jutását. Sikertelen kísérletről beteg és orvos esetében is kétszer beszélhetünk, az alábbiakban egy-egy példa beteg és orvos sikertelen kísérletére (5. és 6. táblázat).

5. táblázat
Sikertelen kísérlet a beszélés jogának megszerzésére (beteg)

039	O	<<p>hát most akkor azt> mondjuk nem VEsélyes de százhatvanÖT per (-) mindjárt mondom (-) nyolcvan (-) most pillanatnyilag↑ (-)
040		milyen mérője van (.) csuklós mérője van vagy [felkarmérője?
041	B	nem ilyen] (-)
042	O	nem esett le valami?
043	B	automata van
044	O	[jó jó
045	B	()]
046	O	<<p>és milyen mérője van>
047	B	=már olyan az az olyan újabb fajta ami a a szívet is kimutatja [hogya nem működik rendesen
048	O	ja igen]
049		és akkor hogy is volt <<acc>amikor benn volt a kórházban akkor a minipresszből> a NÉGY milligrammost adták vagy a HAtost már?
050	B	négystä↓

A fenti párbeszéd részletben az orvos kérdést tesz fel betegének: „*Milyen mérője van?*” (040 sor), amelyre próbál a beteg válaszolni (041 sor), de leesik valami az asztalról és az orvos figyelme elterelődik egy pillanatra a kommunikációról (042, 044, 046 sorok). A beteg első válasza kétfelé szakad (041 és 043 sorok), majd a második válaszlehetőségnél, talán mert érzékelte, hogy az orvos figyelme elterelődött, és válaszát ezért még érthetőbben próbálta megfogalmazni, így válaszolt: „*olyan újabb fajta, ami a szívet is kimutatja...*”

Úgy tűnhet, hogy ezzel a kimondott válasszal sikeresen visszaszerezte a beszélés jogát, de az ezt követő orvosi beszédlépés kétségesse teszi ezt: egy kissé szórakozott „*ja igen*” orvosi reakció után az orvos egészen más irányba tereli a beszélgetést: „*és akkor hogy is volt, amikor bent volt a kórházban?*”. Tehát nem követi tartalmi rezonancia a beteg válaszát megvalósító beszédlépést, feltehetően azért, mert az orvos professzionális tudása nem tudott mit kezdeni azzal a kijelentéssel, hogy „*ami a szívet is kimutatja*”, nem volt ideje, vagy nem akart belemenni egy a vérnyomásmérőt pontosan definiáló beszélgetésbe, illetve az is elképzelhető, hogy jól ismerve idős betegeit, tudja már, hogy ők így nevezik a legújabb típusú automata vérnyomásmérőket.

A 6. táblázatban közölt részletben az orvos tesz sikertelen kísérletet a beszélés jogának megvédésére, de az ő „sikertelensége” a beszélés jogának megtartásában mégsem ugyanaz, mint a beteg sikertelensége. A beszélgetés témája a nagyon magas vérnyomásérték volt. Az orvos tanácstalan a beszélgetés ezen pontján, mert rendszeres gyógyszeresedés mellett sem tudta a beteg vérnyomását a megfelelő értékre csökkenteni. Próbált magyarázatot találni és adni betegének is, mi lehet ennek hátterében. Két sikertelen kísérletet tesz (073 és 076 sorok) magyarázatának elkezdésére, de a beteg mindkét alkalommal panaszainak szubjektív értékelésével megszakítja mondandóját (074, 077 sorok), sikeresen megszerzi és megtartja a beszélés jogát. Második közbevágása után azonban az orvos határozott lépést tesz, és a rövid mikroszünetet kihasználva, egy új topicra irányuló kérdéssel, kibillenti betegét mondandójából (078). Az előző beszélgetés részlethez hasonlóan nem reagál a beteg szubjektív meggyőződésére (077). Beszédlépésének tartalma, és gyors csatlakoztatása a beteg megelőző beszédlépéséhez, teljesen új irányba tereli a beszélgetést. Rövid ideig úgy tűnt a beteg irányítja a beszélgetést, de a teljes szegmenst áttekintve az interakciós szerkezet az orvos dominanciáját mutatja.

6. táblázat
Sikertelen kísérlet a beszélés jogának megszerzésére (orvos)

073	O	húha az kemény (szünet) jó hát [most mondjuk
074	B	és akkor lehet] hogy már reggel kétszáz harminc volt {zavartan felnevet} vagy valami (érthetetlen)
075	O	az kemény hát igen ezt már megbeszéltük sokszor hogy ez nagyon nehéz önnek ezt le (szünet) tornáznai (szünet)
076		most talán
077	B	{közbevág} =de most lehet hogy ez az idő vagy mi befolyásolja
078	O	=és most hova a kettes belre kell menni vagy a (szünet)
079		hova kell visszamenni most csütörtökön
080	B	a kettesre igen
081	O	kettesre aha a
082	B	a belgyógyászatra
083	O	[kettesre
084	B	a Balsai doktor úrhoz]

A beszédlépés-váltások módjában és tartalmában megvalósuló dominancia váltakozása, egyik vagy másik beszélgetőpartner javára, a beszélgetés teljes szerkezetében is megfigyelhető volt. A beszélőszerep interaktív eszközeinek részletesebb elemzése azonban ezt az első elemzéskor megállapított tény differenciáltabban segített értelmezni.

Beszélő szerep átvételének interaktív eszközei (Löning, 1986: 116)

7. táblázat
A beszélő szerep átvételének interaktív eszközei

Beszélő szerep átvételének interaktív eszközei				
1. <i>nincs félbeszakítás lépésváltásra alkalmas helyen történik: szünet, előző megnyilatkozás tartalmi lezárása után</i>	2. <i>megszakítás esetleges szimultán beszéddel</i>	3. <i>beszédaktus iniciálása: kérdés, felszólítás stb</i>	4. <i>nyitó jelzések: na jól van akkor...</i>	5. <i>szavak vagy mondatrészek ismétlése</i>

Löning kategóriáit az elemzett beszélgetésre alkalmazva a kurzív nyomtatásban szereplő interaktív eszközökre találtam példákat a párbeszédben. Míg az 1. variáció kizárólag a betegre volt jellemző, addig a beszélő szerep átvételének 3. és 4. módja kizárólag az orvost jellemezte. Ez a megfigyelés megegyezik a szakirodalomból ismert, az orvosi dominancia interakciós megjelenését vizsgáló elemzések eredményeivel. A beszélőszerep átvételére a beszélgetőpartner megszakítása volt mindkét fél részéről a leggyakoribb interaktív eszköz. A másik fél megszakításával esetleg röviddel utána, együttbeszélés alakult ki, mert a megszakított beszélgetőpartner a beszélés jogának megszerzéséről nem mondott le. Az együttbeszélések kimenetelének vizsgálata, tehát hogy a szimultán beszéd után kinél maradt a beszélés joga, már árnyaltabb képet mutatott (8. táblázat).

8. táblázat
Az együttbeszélések kimenetele

Beszélgetőpartner megszakítása (összesen 10 esetben)	
beteg	orvos
8	2
Együttbeszélés (összesen 8 esetben)	
<i>beszélés jogának megszerzése</i>	<i>beszélés jogának megszerzése</i>
beteg	orvos
2	6

A szimultán beszédből az orvos háromszor gyakrabban került ki sikeresen, visszaszerezve ezzel átmenetileg elvesztett beszédjogát. A újból elnyert beszédjogot arra használta, hogy szakmai érvelését, javaslatát teljesen kifejtse (1. sz. melléklet: 125, 131, 142 sorok), az interakcióban pedig domináns

szerepét helyreállítsa. Ha a beszélés jogának megszerzését ezen a ponton is kiegészítjük azzal a fentebb már említett vizsgálati szemponttal, hogy követi-e a beszélő megnyilatkozását a másik beszélő beszédlépésében tartalmi rezonancia, a beszédjog megszerzésének érdekes dinamikáját figyelhetjük meg (9. táblázat).

9. táblázat
A beszédjog megszerzésének dinamikája

142	O	de de fontos hogy lenmarad [lentartsuk
143	B	<<p>ühüm>] (-)
144	O	na jól van ↓
145	B	=mer tényleg az ennivalóval is nagyon vigyázok
146		mer a három zsemlét szigorúan
147	O	=most (.) ő a elmondta hogy mit ő mit kér
148		=tehát csak azért hogy az összeset irtuk most?

A fenti részlet első sorában az orvos egy előző szekvenciát kíván lezárni, röviden megindokolva, hogy miért szeretné, ha a beteg továbbra is szedné az általa javasolt gyógyszert, minden mellékhatása ellenére (142. sor). Ezt a beteg rövid „ühüm” reakcióval látszólag tudomásul veszi.

A 144. sorban egy nyitó jelzéssel újabb szekvenciát indítana az orvos, de a beteg közbevág „mer tényleg az ennivalóval is nagyon vigyázok”, interaktív szinten jelezve azt, hogy az ő előzetes reakciója inkább befogadói jelzés, mint tényleges elfogadás volt. A szót magánál tartva próbálja az orvos számára is elmagyarázni, életmódja miatt nem indokolja rossz vérnyomásértékeit.

Megnyilatkozásának tartalmával nem kapcsolódik az orvos megelőző megnyilatkozásához. Az orvos erre következő beszédlépése „most ő elmondta, hogy mit kér...” (147. sor), szintén teljesen figyelmen kívül hagyja a beteg megnyilatkozását. Valószínűleg idő hiányában folyamodott az orvos az interakció irányításának ehhez a határozott eszközhöz. A tartalmi rezonancia hiányával jelezheti azonban azt is, hogy nem szeretne a beteg szubjektív argumentációjával tovább foglalkozni. Az 1. sz. mellékletben közölt beszélgetésrészletben további példák találhatók arra, hogy orvos és betegek beszédlépéseikben miként hagyják figyelmen kívül a beszélgetőpartner előzetes megnyilatkozásainak tartalmát. (117-118, 121-125, 126-131, 136-142 sorok)

Összefoglalás

Az interakció beszédlépéseinek elemzésével arra a kérdésre kerestem választ, hogy a. miként fogható meg a beszélgetésekben interakcionálisan az orvosi dominancia, b. a létrejövő interaktív struktúra és a tematizált laikus betegség-elképzelések hogyan hatnak egymásra.

A beszédlépések száma és a beszélgetéssel töltött idő nem utaltak egyértelműen egyik fél dominanciájára sem. A beszélés jogának megszerzésében és megtartásában már részben kimutatható volt interakcionális szinten az orvosi dominancia. A beteggel ellentétben alkalma volt a beszédjog átvétele után hosszabb megnyilatkozásokat tenni, amelyeket legelőször csak tartalmi lezárás után szakított meg a beteg. A beteg sikeressége rövidebb megnyilatkozások megtételére korlátozódott, amelyeket vagy megszakított az orvos, vagy amelyeket tartalmi rezonancia nem követett.

Kommunikatív egyenlőtlenséget, aszimmetriát a beszélő szerep átvételének interaktív eszközeit vizsgálva lehetett leginkább azonosítani. Új beszédaktust kizárólag az orvos iniciált kérdéseivel, és kezdeményező szerepe kommunikatív dominanciához vezetett a beszélgetésben.

Az aszimmetriák azonosításában fontos szerepet kaptak a megszakítások. Az együttbeszéléssel történő megszakítások az interakció szerkezeti szintjén lokális és átmeneti dominancia kivívásának eszközei voltak. Ha az így megvalósuló megnyilatkozások tartalmilag nem kapcsolódtak a partner előző (megszakított) megnyilatkozásához, akkor ez az aktuális beszélő kommunikatív dominanciáját tovább erősítette.

Mindkét fél élt a szimultán beszéddel történő megszakítás eszközével, a betegek esetében ez jól azonosíthatóan szubjektív betegség-elképzeléseik tematizálásával valósult meg: Ha a beteg meg merte szakítani az orvos megnyilatkozását, akkor legtöbbször szubjektív megtapasztalásainak elmondásával tette. Ezzel együtt járt, hogy a beteg megnyilatkozása részben, de legtöbbször teljes egészében nem rezonált az orvos előzetes megnyilatkozására. Fakadhatott ez az orvosi magyarázat meg nem értéséből, de a teljes beszélgetés ismeretében inkább abból, hogy nem kívánta elfogadni a medikációval kapcsolatos orvosi javaslatot.

A szimultán beszédben a szubjektív betegség-elképzelések párhuzamosan futottak az orvos racionális és professzionális érvelési rendszerével. Ebből a párhuzamosságból aztán mindig a professzionális érvelés került ki győztesen, amely tartalmilag végső soron nem rezonált a beteg megnyilatkozására. A globális interakciós struktúrát nézve, ez legalább kétféleképpen értelmezhető: Az intézmény képviselője folyamatosan jelzi (nem a tudatosság szintjén) kommunikatív fölényét, illetve irányítja és befolyásolja a szubjektív betegség-elképzelések interaktív kidolgozottságának mértékét. Ha a beteg szubjektív betegségteóriáit tematizáló beszédlépéseit az orvos részéről rendszeresen tartalmilag erre nem rezonáló lépések követik, akkor ezzel az interakcióbeli jogosultságuk kérdőjeleződik meg, a beteg számára folyamatosan azt a visszajelzést küldve

(nem a tudatosság szintjén), hogy amit mond, érdektelen beszélgetőpartnere számára.

Hivatkozások

- Brock, A.-Meer, D. (2004): Macht-Hierarchie-Dominanz-A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*.
- Clark, D. D.- Argyle, M. (1997): *Beszélgetési szekvenciák*. In: Pléh -Terestyéni (1997): *Nyelv, Kommunikáció, Cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Hambuch, A. (2010): Szubjektív betegségteóriák nyelvészeti elemzése háziorvos-hipertóniás betegek interakcióiban. In: Silye, M. (szerk.) (2010): *Porta Lingua-2010. Tudományterületek és nyelvhasználat*. SZOKOE. Debrecen
- Hámori, Á. (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy, G. (szerk.) (2006): *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest
- Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. In: Fitch, K. L.-Sanders, R. E. (eds.) (2004): *Handbook of Language and Social Interaction*. Psychology Press <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf>
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125. évf. 1. 74-93
- Löning, P. (1986): Probleme der Dialogsteuerung in Arzt-Patienten-Gesprächen. In: Löning, P.-Sager, S. (Hg.) (1986): *Kommunikationsanalysen ärztlicher Gespräche. Ein Hamburger Workshop*. Buske. Hamburg

Mellékletek

1. melléklet

114	O	igen igen (.) próbálja meg és akkor tartósan↓ /a gyógyszert szedni/
115		=mer annak .hh van értelme
116		mer az egy hosszÚhatású gyógyszer
117		az lehet hogy le fogja (.) vagy LENT fogja TARtani jobban a vérnyomást↓
118	B	=<<all>mer úgy vagyok vele hogy napközben beveszem
119		de mondom este ha olyan rosszul leszek akkor kinek szóljak> ((nevet))
120	O	((nevet)) hát kicsit korábban vegye be akkor (.) mit tudom olyan hat óra felé vagy↑
121	B	=((MOSOLYOG)) öt óra felé szoktam [fél öt ötkor
122	O	aha
123	B	a cukorgyógyszerrel ()
124	O	mer az kiderül] egy két óra múlva (-)
125		mer a maximális hatást azért általában néhány egy két óra múlva érik el
126		.h és akkor hogyha ez nem éjszakába nyúlik akkor tud azért (-)
127	B	=meg úgy ég az arcom mindenem
128		akkor meg úgy érzem hogy tiszta őö itt a nyaka egy
129	O	[érdekes
130	B	minthogyha egy] lángba vónak (-)
131	O	nem szokott ilyet csinálni de hát lehetséges mindegy
132		=hát nem tudom ha <<all>egyed egy felet bír akkor én azért mégis rábeszelném a kétszer
133		félre mer .h ez a nagyon magas vérnyomás>
134		bár most ön (.) csodálatos módon bírja ezt már évek óta
135		de (.)azért ez sok veszéLLYEL↓ fenyeget↓ (-)
136		úgyhogy erre vigyázni kéne hogy ne menjen ennyire föl a vérnyomás <<all>tehát ez fontos lenne>↓
137	B	=de semmi olyan há nem DOhányzok nem Iszok abszolút
138	O	[hát most hogy ez mitől van
139	B	semmit a vizen kívül
140	O	megint más kérdés(-)
141	B	mit tudom én hogy]
142	O	de de fontos hogy lenmarad [lentartsuk
143	B	<<p>ühüm>] (-)
144	O	na jól van ↓
145	B	=mer tényleg az ennivalóval is nagyon vigyázok
146		mer a három zsemlét szigorúan
147	O	=most (.) ő a elmondta hogy mit őö mit kér
148		=tehát csak azért hogy az összeset írtuk most?

2. melléklet

Átírásnál használt jelek <a href="http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativ-sozial-
unterrichts-und-schulforschung/datenaufbereitung/transkriptionsregeln.html">http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativ-sozial- unterrichts-und-schulforschung/datenaufbereitung/transkriptionsregeln.html	
?	egység végén emelkedő hangmagasság
(.)	mikroszünet
.h, .hh, .hhh	levegővétel/belégzés, időtartam szerint
(-),(--),(---)	0.25 - 0.75 sec.-tól kb. 1 sec.-ig terjedő rövid, közepes, hosszabb szünet
[]	szimultánbeszéd (együttbeszélés)
()	érthetetlen rész
akZENT	primér ill. főhangsúly
=	új beszédldépés vagy egység gyors csatlakoztatása az előzőhöz
<<acc> >	accelerando, gyorsuló tempóban
<<all> >	allegro, gyorsan
↑	feltűnő hangmagasság-változás felfelé
↑'	feltűnő hangmagasságbeli változás a hangsúlyos szótagban felfelé
↓	feltűnő hangmagasság-változás lefelé
((...))	kihagyás a transzkripcióból
((nevet))	paranyelvi és nyelven kívüli tevékenység és esemény
<<p> >	piano, halkan
: , :: , ::: , '	nyújtás, hosszabbítás időtartam szerint hangmagasság változása egység végén, közepesen emelkedő

Heltai Pál
Kodolányi János Főiskola
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

Csoportnyelv-e a szaknyelv?

A magyar nyelvészeti szakirodalom a szaknyelveket a csoportnyelvek (társadalmi nyelvváltozatok) között tartja számon. Ez nem teljesen egyezik a nemzetközi szakirodalommal. A regiszterelmélet szerint a szaknyelvek olyan regiszterek, amelyeket elsősorban a kommunikáció célja, témája és színtere határoz meg. Ugyanakkor kétségtelenül igaz is, hogy a szaknyelvekre a nyelvhasználók köre is jellemző, tehát ilyen értelemben csoportnyelvnek is tekinthető. A jelen dolgozat arra a kérdésre keresi a választ, hol található a szaknyelvek helye a különböző nyelvváltozatok között. Összehasonlítja a magyar szakirodalomban található felosztásokat a nemzetközi szakirodalom egyik legelterjedtebb osztályozási rendszerével, a Halliday-féle regiszter-elmélettel. Az elemzés szerint a szaknyelvek nem társadalmi nyelvváltozatok, és jelentősen eltérnek azoktól a nyelvváltozatoktól, amelyeket a magyar szakirodalom szintén a csoportnyelvek közé sorol.

Kulcsszavak: nyelvváltozatok, földrajzi és társadalmi rétegződés, csoportnyelvek, szaknyelvek, regiszterelmélet, nyelvhasználó-függő és nyelvhasználatfüggő változatok, regiszterek, tolvajnyelv, dajkanyelv, katonai szleng

Bevezetés

A nyelv mindig változatokban létezik, sohasem teljesen egységes. Az egyes nyelvváltozatok egy sor olyan tulajdonsággal rendelkeznek, amelyek az adott nyelv minden nyelvváltozatában azonosak, míg egyes más tulajdonságok tekintetében eltérnek egymástól. A nyelvváltozatok közé tartoznak a szaknyelvek is (amelyek – az elnevezéstől eltérően – nem nyelvek, hanem nyelvváltozatok; ld. Kiss, 1995: 75, Kurtán, 2006: 935).

Hol helyezkednek el a szaknyelvek a nyelv különböző változatai között? Ha összevetjük a nemzetközi és a magyar szakirodalmat, úgy találjuk, hogy a kettő között jelentős eltérések vannak. Úgy tűnik, hogy ezen a ponton a magyar nyelvtudomány eltér a nemzetközi nyelvtudománytól. A magyar nyelvészet a szaknyelveket hagyományosan a nyelvművelés oldaláról közelítette meg. Éppen ezért élesen bírálja a magyar nyelvészetet Sándor (1999: 135). Elveti az értéktulajdonító szemléletmódot, és azt a véleményt fejti ki, hogy nem tartható az az állapot, hogy a magyar nyelvtudomány a saját hagyományai szerint gondolkodik a nyelv kérdéseiről, és nem veszi figyelembe a nemzetközi szakirodalmat.

A fenti kritika nem vonatkozik arra a magyar szakirodalomra, amely az idegen nyelvi szaknyelvoktatás igényeiből kiindulva tanulmányozza a szaknyelv kérdéseit.

A jelen dolgozatban összehasonlítom a magyar szakirodalomban található felosztásokat a nemzetközi szakirodalomban jól ismert regiszter-

elmélettel (Halliday és mások, 1964, Halliday, 1968, 1978), azzal a céllal, hogy az összehasonlítás révén közelebb kerüljünk a szaknyelvek és a más nyelvváltozatok közötti viszony tisztázásához.

A nyelvváltozatok felosztása a magyar szakirodalomban

A magyar nyelvészeti hagyomány általában a nyelv horizontális és függőleges tagolódásáról beszél: az előbbiek a földrajzi nyelvváltozatokra (dialektusokra), az utóbbiak a társadalmi nyelvváltozatokra vonatkoznak. A nyelvváltozatok kérdésében alapkünnnek számít *A mai magyar nyelv rétegződése* (Kiss-Szűts, 1988), ezen belül Sebestyén írása (*A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről*), de hasonló elgondolások érvényesülnek a *Nyelvművelő kézikönyvben* (Grétsy - Kovalovszky, 1985) és Kiss 1995-ös *Társadalom és nyelvhasználat* c. művében. Ugyanezt a hagyományt tükrözik a magyar szakos hallgatók által használt tankönyvek, illetve jegyzetek is (Sándor, 1999). Idézni szokták még a Wacha felosztását (1992), amely a fentiektől részben eltér.

Kiss (1995:74) szerint a mai magyarnak a fő nyelvváltozattípusai a következők: 1. köznyelvi változatok (beszélt és írott köznyelv), 2. társadalmi változatok (csoportnyelvek és szaknyelvek), és 3. területi nyelvváltozatok (nyelvjárások). Kiss hivatkozik Sebestyén és Wacha munkájára is, de láthatóan inkább Sebestyénnel ért egyet.

Sebestyén (1988:117-8) szerint a nyelvváltozatoknak három nagyobb csoportja van: a normatív, a területi és a társadalmi nyelvváltozatok. Az utóbbiak közé tartoznak a szaknyelvek, a hobbinyelvek, az életkori nyelvváltozatok (dajkanyelv, diákn nyelv, ifjúsági nyelv stb.) és az argó. Wacha (1992:89-90) szerint vannak igényszint szerinti nyelvváltozatok (irodalmi nyelv, köznyelv, népn nyelv), területi nyelvváltozatok, foglalkozás szerinti nyelvváltozatok (szaknyelvek, műhelynyelvek, hobbinyelvek, ifjúsági nyelv, tolvajnyelv, a divat nyelve stb.) és társadalmi réteg- ill. csoportnyelvek (társalgási, hivatali, közéleti, ifjúsági, dajkanyelv stb.).

Az említett szerzők általában nem hivatkoznak a regiszter-elméletre. Kivételt képez Kurtán, aki összefoglaló művében a szaknyelv besorolására vonatkozó különböző elképzelések között (2003:39-44) ismerteti mind a regiszterelméletet, mind Sebestyén és Wacha felosztását.

A regiszterelmélet

A nemzetközi szakirodalomban jól ismert Halliday-féle regiszter-elmélet (Halliday és mások 1964; Halliday, 1968, 1978) a nyelvváltozatokat nyelvhasználó-függő (*user related*) és nyelvhasználatfüggő (*use-related*) változatokra (azaz a nyelvhasználat célja és társadalmi színtere szerinti változatokra) osztja. Az előbbiek közé tartoznak a földrajzi és a társadalmi

nyelvváltozatok (dialektusok és szociolektusok), amelyek közé a köznyelvet (a sztenderdet) is besorolja; az utóbbiak közé a regiszterek – mindazok a nyelvváltozatok, amelyek a kommunikáció céljától, társadalmi színterétől, témájától függnének. Ide tartoznak tehát a szaknyelvek is.

Az egyes nyelvváltozatoknak több változata van, illetve lehet a formalitás fokától (*tenor*) és attól függően, hogy beszélt vagy írott nyelvhasználatról van-e szó (*mode*).

Fontos szempont, hogy ugyanaz a beszélő egy sor regisztert ismer és használ. Ezzel szemben a nyelvhasználó-függő változatokból egyazon beszélő általában csak egy változatot ismer és használ.

Egyezések és eltérések

Mind a magyar, mind a Halliday-féle osztályozási rendszerben szerepelnek a földrajzi és a társadalmi nyelvváltozatok, és mindkét rendszerben egymás mellett szerepelnek a szaknyelvek és olyan nyelvváltozatok, mint például a dajkanyelv és a tolvajnyelv.

A magyar felosztásokban kitüntetett helyet kap a köznyelv, ill. az irodalmi nyelv, ami jelzi, hogy a magyar nyelvészeti hagyományban erősen érvényesülnek a normatív szempontok. Érdekes módon a normativitás szempontjának Wachánál történő kiemelését Kiss is kritizálja (1995:76). A regiszterelméletben a sztenderdnek nincsen kitüntetett szerepe.

A magyar felosztásokban szereplő földrajzi nyelvváltozatok és a társadalmi osztály, nem és kor szerinti társadalmi nyelvváltozatok a regiszterelméletben a nyelvhasználó-függő nyelvváltozatok közé tartoznak. Ugyanakkor a magyar felosztásokban szintén a társadalmi nyelvváltozatok közé sorolt változatok más része (szaknyelvek, hobbi nyelvek stb.) a regiszterelmélet szerint a használatfüggő kategóriába tartoznak.

A két felosztási rendszert egyszerűsített formában az 1. táblázatban hasonlíthatjuk össze. Itt a „Magyar felosztások” kifejezés főleg a Grétsy, Sebestyén és Kiss által képviselt felfogásra vonatkozik.

1 táblázat
Nyelvváltozatok a hagyományos magyar felosztások és a regiszterelmélet szerint

Magyar felosztások	Regiszter-elmélet
<i>Köznyelv</i>	<i>User-related varieties</i>
<i>Dialektusok</i>	dialects
<i>Társadalmi nyelvváltozatok</i> (<i>csoport-nyelvek</i>): társadalmi osztály szerint életkor szerint nemek szerint	sociolects (including standard) varieties according to age, gender and ethnicity
foglalkozás szerint (szaknyelvek) hobby szerint egyéb (dajkanyelv, argó)	<i>Use-related varieties</i> registers (subdivided according to field, tenor and mode)

A regiszter-elmélet szerinti felosztás mindenképpen egyszerűbb, és a felosztás szempontja jól kivethető. A magyar felosztásokkal kapcsolatban két fontos kérdést tehetünk fel. Ezek a következők: (1) Miért szerepel a köznyelvi változat külön kategóriában? (2) Mi a viszony a társadalmi változatok közé sorolt különböző csoportnyelvek – a szaknyelvek, hobbinyelvek, életkori változatok, argó, stb. között?

Az első kérdésre a 3. rész ad rövid választ, míg a második kérdéssel – a jelen cikk tulajdonképpeni témájával – a 4. rész részletesebben foglalkozik.

A köznyelv helye a nyelvváltozatok között

A regiszterelmélet szerint a sztenderd (köznyelv) a nyelvhasználó-függő nyelvváltozatok közé tartozik, tehát vagy dialektus, vagy szociolektus. Mivel a sztenderd általában nem köthető egy bizonyos területhez (bár vannak olyan nyelvek, ahol ez így van), társadalmi nyelvváltozatnak kell tekintenünk: a sztenderd a társadalom művelt, elit csoportjainak nyelvváltozata, szociolektusa. Igaz, az angol nyelvű szakirodalom gyakran dialektusnak nevezi a sztenderdet, de itt a „dialektusba” beleértik a szociolektust is, ahogy erről Trudgill (1999) megfogalmazása tanúskodik: a sztenderd angol szerinte tisztán társadalmi dialektus (*a purely social dialect*). A jelen szerző számára úgy tűnik, hogy a sztenderd külön kategóriaként történő kiemelése a magyar szakirodalomban nem indokolt.

Társadalmi nyelvváltozatok, csoportnyelvek, szaknyelvek

Amint a fenti táblázatból is kitűnik, a regiszterelméletben a *társadalmi nyelvváltozatok* közé tartoznak egyrészt a társadalmi osztály vagy rétegződés szerinti nyelvváltozatok (a középosztály vagy a munkásosztály szociolektusa), továbbá a kor, nem és etnikum szerinti nyelvváltozatok. Ide tartozónak tekinthetjük a sztenderdet (köznyelvet) is.

A magyar szerzők közül Sebestyén (1988) a társadalmi nyelvváltozatok közé sorolja a szaknyelveket, hobbinyelveket, életkori nyelvváltozatokat, és az argót is. A társadalmi nyelvváltozatok szinonimájaként használja a csoportnyelvek kifejezést. Úgy tűnik, Kiss (1995) ugyanezt a felosztást követi. Nem tartalmazza ugyanakkor Sebestyén felosztása a társadalmi osztályok és a nemek szerinti nyelvváltozatokat.

Wacha (1992) osztályozásában a társadalmi nyelvváltozatok közé tartoznak a *társalgási nyelv*, a *hivatali-hivatalos nyelv*, a *közéleti nyelv*, az *iffúsági nyelv*, a *dajka- vagy bébinyelv* stb. Ez a felsorolás sok kérdést vet fel, de itt nem feladatunk a felosztás részletes kritikája. Mindenesetre megjegyezzük, hogy a társadalmi osztályok és nemek szerinti nyelvváltozatokra ez a felosztás nem tér ki, és Sebestyénhez hasonlóan a társadalmi nyelvváltozatok szinonimájaként adja meg a *csoportnyelvek* kifejezést. Ebben a felosztásban a szaknyelvek és a hobbinyelvek viszont elkülönülnek a társadalmi változatoktól, és a foglalkozás szerinti rétegződés kategóriájába tartoznak.

A regiszterelméletben a szaknyelvek és a hobbinyelvek nem a társadalmi nyelvváltozatok, hanem a használat-függő regiszterek közé tartoznak. A magyar szerzők közül Kurtán (2003:28) eltér a magyar nyelvészeti hagyománytól, és a regiszter-elméletnek megfelelően a társadalmi nyelvváltozatok között a műveltség, kor, nem, társadalmi-etnikai hovatartozás szerinti változatokat is megemlíti.

Eltekintve attól, hogy a társadalmi nyelvváltozatok tekintetében a magyar szerzők egymástól is eltérnek, a Halliday-féle osztályozás egyszerűbbnek, áttekinthetőbbnek tűnik, főleg azért, mert egy világosan kifejtett szempont szerint osztályoz. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy minden tekintetben érvényes-e ez a szempont, hiszen a szaknyelveket és más csoportnyelveket – ugyanúgy, mint a nyelvhasználó-függő társadalmi nyelvváltozatokat – nyelvhasználók bizonyos csoportjai használják, tehát végső soron – valamilyen mértékben – ezek is nyelvhasználó-függők. A dajkanyelvet az anyák és a dadák használják, a kártyások nyelvét a kártyások, a meteorológiai szaknyelvet a meteorológusok – tehát társadalmi csoportok, így végső soron be lehetne sorolni őket a társadalmi, illetve nyelvhasználó-függő változatok közé.

A tulajdonképpeni társadalmi nyelvváltozatok

Mi a közös azokban a nyelvváltozatokban, amelyeket mind a magyar, mind a regiszterelméleti felosztás a társadalmi nyelvváltozatok közé sorol, és miben térnek el ezek azoktól a nyelvváltozatoktól (szaknyelvek, hobbinyelvek, stb.) amelyeket a regiszter-elmélet a regiszterek között tart számon, míg a magyar szakirodalom a társadalmi nyelvváltozatok, illetve csoportnyelvek között?

Az egyes beszélők egyéni nyelve (idiolektusa) a földrajzi és társadalmi nyelvváltozatok alapján alakul ki, és viszonylag állandó. Egy 15 éves debreceni kamaszlány idiolektusát meghatározza a debreceni nyelvjárás (ha a családja ezt beszéli), a társadalmi osztály, és az a tény, hogy az illető nő, továbbá hogy fiatal (iskolás). Ezt az idiolektust nem csak bizonyos célokra, bizonyos helyzetekben alkalmazza, hanem általában mindenhol, minden témával kapcsolatban, tehát ez a nyelvváltozat a regiszterelméletnek megfelelően nyelvhasználó-függő. Ennek a nyelvváltozatnak a nyelvi jellemzői jelennek meg azokban a nyelvváltozatokban is, amelyeket ez a beszélő a későbbiekben különböző csoportok tagjaként elsajátít. Ha például megtanul autót vezetni, az autós közlekedés szaknyelvét ugyanazzal a kiejtéssel és nyelvtannal fogja beszélni, amely idiolektusára általában jellemző.

A fentiek alapján azokat a nyelvváltozatokat érdemes társadalmi nyelvváltozatoknak tekintenünk, amelyeket a regiszter-elmélet a nyelvhasználó-függő társadalmi nyelvváltozatok közé sorol: amelyeket a beszélők viszonylag állandó jelleggel, nagyobb társadalmi csoporthoz való tartozásuk következményeként alapnyelvváltozatként beszélnek, és amelyek (a dialektussal együtt) meghatározzák az általuk beszélt további nyelvváltozatok nyelvi jellemzőit is. Ezt Kurtán (2003:28) így fogalmazza meg: *„A társadalmi nyelvváltozatok használói a szakmai nyelvhasználat szituációiban is érvényesítik a háttérükből adódó jellegzetességeket.”*

A földrajzi és társadalmi nyelvváltozatok eredőjeként kialakuló idiolektusukat az egyes beszélők általános, polifunkcionális kommunikációra használják. Fontos jellemzője tehát a tulajdonképpeni társadalmi nyelvváltozatoknak, hogy funkció és téma szempontjából nem specializáltak és nem korlátozottak: minden kommunikatív funkcióra használhatók (referenciális, érzelmi, direktív, fatikus stb.) és minden témáról lehet beszélni rajtuk.

Nyelvhasználatfüggő regiszterek

A magyar szakirodalomban társadalmi változatként (csoportnyelvként) számon tartott, de a regiszterelmélet szerint nyelvhasználat-függő változatok (regiszterek) jelentős mértékben eltérnek a mindkét rendszer szerint társadalmi változatokként azonosítottaktól.

Ezeket a változatokat elsősorban a nyelvhasználat célja, színtere, témája határozza meg. A dajkák csak akkor beszélnek dajkanyelven, ha a babával beszélnek, más emberekkel „normálisan” beszélnek, és feltehetőleg a meteorológusok sem a meteorológia szaknyelvén beszélnek, ha éppen a főzésről, vagy politikai eseményekről, vagy szívügyekről van szó.

Ezekre a nyelvváltozatokra is jellemző azonban a nyelvhasználók köre, ezért elvileg lehetséges a társadalmi nyelvváltozatok, illetve csoportnyelvek közé sorolni őket. Mégis úgy tűnik, hogy ezeknél a változatoknál ez inkább másodlagos, kiegészítő szempont: az elsődleges szempont a használat célja, témája, színtere.

A szaknyelvek meghatározásában is gyakran találkozunk azzal a kritériummal, hogy a szaknyelv **a szakemberek közötti kommunikációra** szolgáló nyelvváltozat. Sager et al. (1980: 68) szerint (idézi Kurtán, 2003: 39) a szaknyelv használata szakmai képzettséget feltételez, és az ugyanazon vagy hasonló területen működő szakemberek kommunikációjára korlátozódik. Hoffman meghatározása (1987:298, idézi Kurtán, 2003:39) viszont a célt és a témát emeli ki: „a szaknyelv korlátozott kommunikációs szférában és témával kapcsolatos kognitív műveletek elvégzése, valamint az információcsere érdekében felhasznált nyelvi eszközök teljessége.” Banczerowski (2003:278) ugyancsak említi a felhasználókat: „*A szaknyelv nem más, mint olyan képződmény, amely az ugyanazon munkát végző emberekre jellemző, egy bizonyos közösségi jelleget kölcsönözve nekik.*” A szaknyelv fogalmára Kurtán (2003:50, 2006:936) a következő meghatározást adja:

„A szaknyelv (szakmai nyelvhasználat) fogalma úgy értelmezhető, mint valamely szakmai beszélőközösség sajátos beszédhelyzetekhez kötött specifikus célú nyelvhasználat, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása.”

Úgy vélem, hogy a szaknyelveket és más csoportnyelveket az különbözteti meg a társadalmi nyelvváltozatoktól, hogy a beszélő ezeket nem állandó jelleggel használja; ezek a nyelvváltozatok nem járulnak hozzá meghatározó módon univerzálisan használt, polifunkcionális idiolektusának kialakításához, nem határozzák meg újabb megtanulandó nyelvváltozatok nyelvi jellemzőit. Ezek a nyelvváltozatok funkcionális és tematikus szempontból specializáltak és korlátozottak. Végző soron tehát elfogadható az a halliday-i kritérium, hogy ezek nyelvhasználat-függő változatok, azaz regiszterek, ugyanakkor részben indokolható a magyar szakirodalom felfogása is: ezekre a regiszterekre is jellemző a felhasználók köre, tehát a Halliday-féle *user/use-related* kritérium sem abszolutizálható.

Szaknyelvek – tolvajnyelv, dajkanyelv, katonai szleng

A magyar szakirodalom a csoportnyelvek kategóriájában nagyjából egymás mellé helyezi a szaknyelveket, hobbinyelveket, a tolvajnyelvet (argót), a dajkanyelvet stb. Ez, mint Pusztai (1975) megjegyzi, elég bizarnak tűnik, de tény, hogy a regiszterelméletben is egy kategóriába – a nyelvhasználat-függő regiszterek kategóriájába – tartoznak.

Kétségtelen, hogy a szaknyelvek és a hobbinyelvek, argó, stb. (a továbbiakban: *egyéb csoportnyelvek*) között vannak hasonlóságok, többek között az, hogy szűkebb társadalmi csoportok használják őket, és főleg a szókincs tekintetében térnek el más nyelvváltozatoktól. A szaknyelvek és az egyéb csoportnyelvek között ugyanakkor lényeges különbségek is vannak. Ezek a következők:

- Az egyes szaknyelveknek több változata van a formalitás fokától (*tenor*) és attól függően, hogy beszélt vagy írott nyelvhasználatról van-e szó (*mode*). Az egyéb csoportnyelvek többnyire csak szóbeli és informális változattal rendelkeznek.
- Fonológiai és nyelvtani szempontból az egyéb csoportnyelvek a beszélők alapnyelvváltozatával egyeznek, ami gyakran nem a köznyelv. A szaknyelvek fonológiai és nyelvtani szempontból általában megegyeznek a sztenderddel (köznyelvvvel), az írott szaknyelvek különösen.
- A szaknyelvet – főleg írásban – nem teljesen ugyanazon nyelvtannal használják a szakemberek, mint amelyet anyanyelvváltozatuk révén használnak. A szaknyelvek nyelvtani és pragmatikai szempontból jelentős disztribúciós különbségeket mutatnak a köznyelvhez, illetve más nyelvváltozatokhoz képest. Az eltérő disztribúción kívül esetenként morfológiai és szintaktikai szempontból is vannak különbségek.
- A szaknyelvek szókincse (a terminológia) más jellegű és más funkciójú, mint a csoportnyelveké. A szaknyelvi terminológia és az egyéb csoportnyelvek szókincsének különbségeit az alábbiakban három példán tanulmányozzuk.

Szaknyelvi szókincs és tolvajnyelvi szókincs

A szaknyelvi terminológia olyan pontosan meghatározott fogalmakra vonatkozik, amelyek a köznyelvben ismeretlenek, vagy ismertek ugyan, de nincsenek pontosan meghatározva. A szaknyelvek célja a pontos, explicit kommunikáció olyan témákról, amelyek a hétköznapi megismerésen túl mennek. A szaknyelvi terminusok nem fejeznek ki érzelmeket, nincsenek konnotációik.

A tolvajnyelv szakszókincse viszont jelentős részben párhuzamos a köznyelvi szókincssel, például egy sor szinonimát használ a köznyelvben is ismert 'pénz' fogalmára. A cserét nem az indokolja, hogy a köznyelvi *pénz* szó nem elég pontos, nem ugyanazt jelenti, mint tolvajnyelvi szinonimái. A szaknyelvi terminusoktól eltérően a tolvajnyelvi szavaknál az érzelmi jelentések, illetve konnotációk is szerepet kapnak. A tolvajnyelv szókincsének egyik fontos, ha nem a legfontosabb funkciója a csoportidentitás jelzése, illetve az elkülönülésre törekvés. (A tudományos terminológiának és frazeológiának is van identitásjelző funkciója, de ez másodlagos a megismerés funkciójához képest.)

A szaknyelvekre gyakran a „szakmai tolvajnyelv” kifejezéssel is utalnak. A kifejezés jelzi azt, hogy kívülálló számára mind a szaknyelv, mind a tolvajnyelv kevésbé érthető, és jelzi azt a gyanút, hogy a szakemberek csak azért használják a szakmai terminológiát, hogy a kívülállók ne értsék őket. Hasonló gyanakvást fejez ki a „szakzsargon” pejoratív értelmű használata is (ld. Kurtán, 2003: 44).

Szaknyelvi szókincs és dajkanyelvi szókincs

A dajkanyelv igen élesen elüt a szaknyelvektől. Funkciója a kommunikáció megkönnyítése a nyelvi kompetenciával még nem, vagy csak részlegesen rendelkező kisgyermek számára. Jellemző rá a szótagismétlés, az egyszerűsített, de párosan ejtett (íkerített) szótagokból álló szavak használata (Pléh, 2006). Csak szóbeli változata van, és formalitás szempontjából sincsenek további változatai. Jelentős teret enged az egyéni leleménynek, szókincse nem rögzült, a szókészlet egyes elemeit nem kell a csoportnak elfogadnia, hanem jelentős részben az adott beszélőtől függ.

Szaknyelvi szókincs és katonai szleng

Egyes csoportnyelvek megnevezésében gyakran nem a *–nyelv*, hanem a *–szleng* utótag szerepel: *katonai szleng*, *börtönszleng*, stb. A szleng az informális nyelvváltozatokra jellemző.

A katonai szaknyelv (Kis, 1990) a katonai foglalkozás fogalmaira és tárgyaira vonatkozó terminológiát használja. Terminusaira ugyanazok a tulajdonságok jellemzők, mint más szaknyelvek terminusaira. A katonai szleng részben úgy fogható fel, mint a katonai szaknyelv szóbeli változata, amely kisebb részben a katonai szaknyelvi terminusokat, nagyobb részben pedig a köznyelvi szavakat helyettesíti szlenggel.

A szleng kisebb csoportok esetében identitásjelző funkcióval rendelkezik, informális stílusú, és a hivatalos tekintéllyel szembeni kihívást jelzi, tehát a terminológiával szemben inkább nyelvhasználó-függő, mint nyelvhasználatfüggő.

A szaknyelvek szóbeli változata is gyakran tartalmaz a terminusok mellett szleng szavakat, egyrészt mivel a szóbeli nyelvváltozatok általában informálisak, másrészt mivel a kisebb szakmai csoportokban erősödik a (szakmai) identitás kifejezésének és a kívülállóktól való elhatárolódásnak az igénye, harmadrészt mivel az adott csoportok gyakran nem ismerik el a szakmai hierarchiában felettük álló csoportok tekintélyét.

Következtetések

A fenti áttekintés után a címben feltett kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a szaknyelvek nem csoportnyelvek, ha a csoportnyelv kifejezést a magyar szakirodalom szerinti társadalmi nyelvváltozatként értelmezzük, és nem csoportnyelvek akkor sem, ha a csoportnyelvet a regiszterelmélet nyelvhasználó-függő változataival azonosítjuk. Elvileg nevezhetnénk a szaknyelveket csoportnyelveknek is, hiszen a szaknyelveket szakemberek csoportjai használják, de ez kissé félrevezető, mivel a szaknyelveket elsősorban a nyelvhasználat célja, témája és színtere határozza meg, és csak másodsorban a nyelvhasználói csoport.

A szaknyelvek, a tolvajnyelv, a dajkanyelv és a katonai szleng összehasonlításából kitűnik, hogy a szaknyelvek jelentős mértékben különböznek ezektől a magyar nyelvészetben szintén a csoportnyelvekhez sorolt nyelvváltozatoktól. Az összehasonlítás ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a regiszterelmélet nyelvhasználófüggő/nyelvhasználatfüggő kritériuma sem működik mindig jól: vannak olyan nyelvváltozatok, amelyeknél mind a nyelvhasználó, mind a nyelvhasználat célja és színtere egyformán fontos, így nem illeszthetők be egyikőnnyen egyik rubrikába sem. A tolvajnyelvben és egyes szaknyelvek szóbeli változataiban például jóval nagyobb a nyelvhasználó szerepe, mint az írott szaknyelvi változatokban. A dajkanyelv jellegében radikálisan eltér a szaknyelvektől, ugyanakkor társadalmi nyelvváltozatnak sem tekinthető; a nyelvhasználati szituáció ugyanúgy jellemzi, mint a nyelvhasználó.

Hivatkozások

- Bañcerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. 127/3. 277-282
- Grétsy, L. - Kovalovszky M. (szerk.) (1985): *Nyelművelő kézikönyv*. I-II. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Halliday, M. A. K. (1968): The users and uses of language. In: Fishman, J. A. (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton. The Hague
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as a Social Semiotic*. Edward Arnold. London
- Halliday, M.A.K. - McIntosh, M. - Stevens, P. (1964): *The linguistic sciences and language teaching*. Longman. London
- Hoffmann, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie-Verlag. Berlin

- Kis, T. (1991): *A magyar katonai szleng szótára (1980-1990)*. A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 60. sz. Debrecen
- Kiss, J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Kiss J. – Szűts, L. (szerk.) (1988): *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Kurtán, Zs. (2006): Szaknyelv. In: Kiefer, F. (szerk): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 932-957
- Pléh, Cs. (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer, F. (szerk): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 753-782
- Pusztai, I. (1975): Szaknyelv és műhelyzsargon. *Magyar Nyelvőr*. 99/4. 396-404
- Sager, J. C. - Dungworth, D. - McDonald, P. F. (1980): *English Special Languages*. Brandstetter. Wiesbaden
- Sándor, K. (1999): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczy L. (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. JGYF Kiadó. Szeged. 135-171
- Sebestyén, Á. (1988): A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In: Kiss, J.- Szűts, L. (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 108-120
- Trudgill, P. (1999): Standard English: what it isn't. In: Bex, T. - Watts, R. J. (eds.): *Standard English: the widening debate*. Routledge. London. 117-128
- Wacha, I. (1992): A nyelvi rétegződés kérdései. In: Kemény, G. (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

A német nyelvű online reklámok nyelvi sajátosságai

A német nyelvű marketing-menedzsment szakirodalom nyelvi jellegzetességeinek vizsgálatát a korábbiakban a szintetikus olvasás szempontjából végeztem. A szakmai szövegekben az olvasás szempontjából fontos, a szövegértéshez segítséget nyújtó – vagy pedig bizonyos esetekben azt megnehezítő – képzett, összetett szavak, anglicizmusok kiemelése történt. A későbbiekben végzett megfigyelések elsősorban a német nyelvet is egyre inkább elárasztó anglicizmusokra fókuszáltak, és azt vizsgálták, hogy a szövegértést megkönnyítik, vagy pedig interferencia-hatást okoznak-e. A legújabb vizsgálatokban a német nyelvű online reklámok nyelvi eszközeinek megfigyelése, valamint a korábbi eredményekkel történő összehasonlítására került sor. A cikk megpróbál kérdéseket felvetni, lehetséges válaszokat adni arra a kérdésre is, hogy a jövőben a német nyelvű reklám (szak)nyelvi jellegzetességeinek változásában milyen tendencia várható.

Kulcsszavak: szövegértés, szintetikus olvasás, német-török online reklámok

Német nyelvű esettanulmányok marketing-menedzsment témakörben közgazdász hallgatók számára

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára az idegennyelv-tudás, a sikeres nyelvvizsga diploma-feltétel. A nyelvvizsga és diploma megszerzése mellett az idegen nyelven történő szakmai kommunikáció fejlesztésével, értő olvasási módszerek segítségével a diákok képessé válnak arra is, hogy gyakorló szakemberekként hasznosítsák az egyetemen elsajátított ismereteiket és hasznosítani tudják a munkájukhoz, szakmai előmenetelükhöz szükséges idegen nyelvű szakirodalom aktuális információit.

A német nyelvű marketing-menedzsment esettanulmányok nyelvi megközelítésének, értelmezésének, valamint az olvasásuk során alkalmazható lehetséges stratégiáknak kialakítása és alkalmazása több szempontból is fontos és hasznos a közgazdasági egyetemeken, karokon tanuló diákok számára. Az esettanulmányok segítségével a hallgatók megismerik a gyakorlatban előforduló marketing/menedzsment témájú problémákat, szakmai ismereteik bővülnek, illetve az idegen nyelven történő olvasással közvetlenül, tehát jelen esetben németül tájékozódhatnak a német nyelvű gazdasági közegben zajló eseményekről. Az esettanulmányokból ötleteket lehet meríteni, így például a marketing témájú írásokban nyomon kísérhetők azok a szempontok, gondolatok, amelyeket az ügyfelek mérlegelnek, és amelyek alapján végleges döntéseik születnek. Az esettanulmányok között olyan is található, melyekben cégek képviselői mondják el tapasztalataikat, marketing-vizsgálataik eredményeit, vagy a teszt-piacokon megfigyelt események tanulságait (<http://www.microsoft.com/hun/casestudy>). Az

esettanulmányok segítségével a diákok jeles szakemberek munkamódszereibe nyerhetnek betekintést, a döntési folyamatok lépéseinek részesei lehetnek, a sikeres vállalatok tevékenységét, a komoly eredményekhez, karrierhez vezető utat ismerhetik meg, és az olvasottakból a gyakorlati életben hasznosítható szakmai tudást meríthetnek (Brunner, 2004; Ahlert et al., 2000).

A marketing-menedzsment szakirodalom olvasása során sikerrel alkalmazható módszer

Választásom a német nyelvű marketing/menedzsment témájú esettanulmányok vizsgálatakor is – korábbi szövegértési vizsgálataim eredményeit figyelembe véve – a szintetikus olvasásra esett.

A szintetikus olvasás során a tanuló szótározás nélkül, a már szilárdan elsajátított és meglévő lexikai ismeretei segítségével (képzett, összetett szavak, internacionalizmusok), a szakkifejezések megfigyelésével és nyelvtani ismeretei, valamint megszerzett beszéd- és olvasási tapasztalata alapján közvetlenül érti meg a szöveget, ugyanúgy, mintha magyar nyelvű szöveget olvasna (Major, 1980).

A német szaknyelvben (üzleti nyelvvizsgára felkészítő szövegekben, Borgulya et al., 2002, 2004) korábbi megfigyeléseim alapján is, bizonyíthatóan meghatározó számban fordulnak elő az összetett, képzett szavak, internacionalizmusok, valamint napjainkban egyre inkább az anglicizmusok. Vizsgálódásaim adatainak százalékos arányai alapján megállapítható, hogy a különböző típusú gazdasági témájú szakkönyvek szövegeiből általam kiemelt képzett, összetett szavak, internacionalizmusok aránya a szövegek teljes korpuszához viszonyítva, 64% és 65%. Olyan nagy számban fordulnak elő ezek a német nyelvű szakszövegek értő olvasását megkönnyítő kifejezések, hogy a szövegértést segítő módszerek kiválasztásakor feltétlenül indokolt ebben az irányban gondolkodni (Mátyás, 2005).

Fontosnak tartom ugyanakkor hangsúlyozni azt is, hogy a diákok számára a szövegek értelmezését nem csak a szintetikus olvasással kiemelhető kifejezések, hanem előzetes szakmai ismereteik és legalább középfokú nyelvismeretük is nagymértékben megkönnyíti, sőt a szintetikus olvasás-alkalmazás alapfeltételének tekinthető a megfelelő szintű nyelvtudás és szakmai ismeret.

A szakmai nyelvvizsgára felkészítő tankönyvek szövegeinek vizsgálatát követően további megfigyeléseket végeztem, és megállapíthattam, hogy a marketing szaknyelv, ezen belül pedig a csatornapolitika témájú szakmai szövegekben is jellemző e kifejezések nagy előfordulási aránya. A sajátosságokat a szintaktika és a lexika szintjén is vizsgáltam ötödéves marketing szakirányt választó diákok vizsgafeladatainak szövegeiben. A

hallgatóknak az előzőleg megadott szakirodalom elolvasását követően szakmai tárgyú kérdésekre kellett választ adniuk, így például: *Ismertesse a Franchising-szerződések 8 alapvető részét, és fejtsen ki 2 pontot részletesen! Mit ért a SCM fogalmán az elolvasott szakirodalom alapján? Milyen szempontok szerint lehet a SCM-tevékenységet osztályozni?*

A magas színvonalú értő olvasás az adott vizsgahelyzetben nagyon fontos volt számukra, mert a számonkért szakirodalom terjedelme (kb. 100 oldal) ezt különösképpen szükségessé tette.

Az adott tananyagból két, a vizsgafeladat alapját képező szövegrészt (kb.20.000n, összesen 40.000n) vizsgáltam meg szintaktikai és lexikai jellegzetességek tekintetében. Az első szöveg műfaját tekintve egy szerződés volt, és ennek megfelelően elsősorban egyszerű, világos, érthető mondatok valamint az összetett szavak dominanciája jellemezte. A második szöveg ismeretterjesztő jellegű és ezért bonyolultabb, összetett mondatokat, lexikai szinten pedig összetett és főleg képzett szavakat tartalmazott. Érdekesnek bizonyult számomra az, hogy szinte alig fordult elő a szövegekben anglicizmus, pedig a német szakirodalomban, különösen pedig a gazdasági szakirodalomban megfigyelhető az egyre több angol, "idegen" szakkifejezés (Mátyás, 2005).

Német nyelvű esettanulmányok nyelvi megközelítése

A közgazdasági egyetemeken, karokon hallgatóinak sokszor kell idegen nyelvű, elsősorban angol, de más, így például így német nyelven írott esettanulmányokat is feldolgozniuk. Két esettanulmány szövegét vizsgáltam meg olvasás-módszertani szempontból. Az első címe: *Fallstudie Marketing: Einführung eines neuen Schokoriegels*, a másik pedig egy management témájú: *Baupläne im digitalen Kartenschränk* (<http://www.microsoft.com/hun/casestudy>, www.ecmguide.de/magazin/). Kíváncsi voltam arra, hogy eddigi megfigyeléseim következtetései ezekben, a gyakorlati életből vett szövegek esetében is igazak-e.

A marketing témájú esettanulmányban kb. 40%-os arányban fordultak elő csupán a nemzetközi kifejezések (internacionalizmusok) és számos anglicizmus, valamint a szöveget homogenizáló, így a szótár nélküli olvasást megkönnyítő adatok, márkanevek. Például: *Marketing, repräsentativ, Konsum, potentiell, Quote, Supermarkt, Produkt, Differenzierungspotential*.

A menedzsment témájú tanulmányban ez az arány jóval kisebb volt, kb. 25-30%. A következő kifejezések könnyítették meg ebben az esetben az értő olvasást, például: *Kommunen, analog, digital, Dokument, Manager, Akten, Kriterien, typisch, Informationen, informativ*.

A képzett és összetett szavak arányát tekintve különösen a marketinges szövegre volt jellemző az összetett szakkifejezések, internacionalizmusok gyakori előfordulása.

Számomra ezek az arányok mindenképpen meglepőek – főképpen korábbi vizsgálódásaim tükrében. Különösen a marketing szakirodalomra vonatkozó megfigyeléseim eredményei, pontosabban az eltérések elgondolkodtatóak. A problémát végig gondolva arra a következtetésre jutottam az adatok alapján, hogy nemcsak a nyelv, a szakmai téma, hanem egy adott szakterületen/tudományterületen belül a műfaj is meghatározza, befolyásolja a sikeres olvasás módszereinek kiválasztását.

Német nyelvű online reklámok

Német nyelvű online szövegreklámokat (*Textwerbung*) vizsgálva az anglicizmusok gyakoriságára, valamint az összetett szavak arányára voltam elsősorban kíváncsi. A megfigyeléseket autó-, kozmetikai és háztartási gépek reklámszövegeiben végeztem.

Az „*Auto des Nikolaus*” – *SANTA 1* – reklám szövegében (<http://www.rentinorio.de/mieten/fahrzeuge>) a korpuszhoz képest kb. 25-30 százalékos volt az összetett szavak aránya. Ennél alacsonyabb, kb. 10-15 százalék az anglicizmusok száma, pl. *Events*, *Snowtime*, *Oldtimer*. Előfordul hibridizáció (a szóösszetétel egyik tagja angol, a másik német): *Servicekosten* és megfigyelhető a közép-, felsőfokban használt, kiemelés-túlzást, a reklám céljának megfelelő figyelemfelkeltést szolgáló, gyakran összetett szóként megjelenő jelzők, határozószók használata, pl.: *supergünstig*, *einzigartig*.

A következő, Chevrolet-reklámban (<http://www.rentinorio.de/mieten>) szintén hasonló az összetett szavak és anglicizmusok aránya. Érdekességképpen megjelenik a szövegben a *Design* szó ragozott igei alakja *designte* formában. Az *Olive Leaf Extract* (<http://www.vitamineusa.com/product>) kozmetikai termék reklámszövegében elenyésző az anglicizmusok aránya, így pl. *PayPal*, s inkább az összetett szavak aránya jelentős, ami kb. 20-25 százalék a szövegtörzshöz viszonyítva. Az összetett szavak gyakori használatával a termék hatékonyságát-komolyságát hangsúlyozzák a gyártók, pl. *blutdrucksenkend*, *Cholesterinwerte*.

A következő, konyhai gépet reklámozó szövegben (<http://www.premiumpresse.de/kochen>) szintén 2-3 százalékos az anglicizmusok aránya, és 10-15-re tehető az összetett szavaké. Gyakoriak a középfokban használt jelzők és határozószók, pl. *weitaus günstigeres*, *am meisten*.

Következtetésem a fentiek alapján az, hogy a vizsgált szövegekben a korábbi, szakirodalomból vett szövegek vizsgálati eredményeihez viszonyítva

jóval alacsonyabb az anglicizmusok előfordulása, mint ahogy az feltételezhető volt. Úgy tűnik, hogy a reklámkészítők a német anyanyelvű olvasókhoz főképpen anyanyelvükön szólnak.

Legújabb vizsgálódások

A német nyelvű, interneten megjelenő reklámszövegek nyelvi jellegzetességeinek vizsgálatát követően a marketing szakirodalmának főképpen az etnomarketing kérdése kezdett foglalkoztatni, és arra voltam kíváncsi, hogy a németországi törököket, a *Deutsch-Türken*, azaz német-törököket hogyan, milyen nyelvi eszközökkel szólítják meg az interneten megjelenő reklámokban.

Az etnomarketing olyan emberek felé irányul, akik etnikailag mások a többségi lakossághoz képest. Németországban az etnomarketing legfontosabb célcsoportjai a törökök, az orosz-németek és a kínaiak ([http://www.Ethno-Marketing – Wikipedia.mht](http://www.Ethno-Marketing-Wikipedia.mht)).

A téma azért nagy jelentőségű, mert Németországban jelenleg kb. 2,5 millió török él, ami 17 milliárd Euro vásárlóerőt jelent az ország számára, és mert a jövőben a német-török lakosság száma – várhatóan – növekedni fog. Fontos szempont az is, hogy a Németországban élő török lakosság aktív internet-használó, hiszen ezen a módon tudják legintenzívebben és legköltséghatékonyabban tartani a kapcsolatot hazájukban élő rokonaikkal, barátaikkal, ismerőseikkel. Ez döntő jelentőségű tényező a reklámszakemberek számára is (<http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>). Az internetet mint reklámhordozót így a reklámtervek összeállításakor mindenképpen fontos szempontként kell figyelembe venni.

Vizsgálódásaimban elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy létezik-e egyáltalán német-török reklámnyelv, milyen nyelvi eszközökkel szólítják meg a reklámokban a német-törököket, megjelennek-e török szavak, szakkifejezések a reklámok szövegeiben, kialakulóban van-e egy német-török, nyelvészetileg sajátos reklám- szaknyelv?

Szempontok a német-törököknek szóló reklámhadjárat tervezésekor

A németországi törököknek szóló reklámhadjáratok megtervezésekor fontos döntéseket kell meghozni, mely döntések alapjait a következő szempontok határozzák meg:

- a célcsoport felépítése, igényeinek elemzése
- a nemzetiség sajátos élettere, életstílusa
- a nyelv kérdése: német, vagy pedig a kisebbség anyanyelvén megfogalmazott reklámok szükségese-e?

(<http://www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing>).

Nagyon fontos figyelembe venni az adott népcsoport szokásait, kultúráját. Az interkulturális szemlélet ebben az esetben igen lényeges és érzékeny eleme a sikerességnek. Az etnomarketinget ennek vetületében nagyon gyakran interkulturális marketingként is szokták definiálni. Vermeerre hivatkozva (Vermeer, 1993; Sandrini, 1993), az etnomarketing estében is fontos az idegen nyelv helyes ismerete és használata, a szakmai tudás, de a sikeresség alapvető feltétele az is, hogy idegen közeg, népcsoport esetében tisztában legyünk azzal, hogy az adott kisebbséghez tartozó embereket hogyan, milyen módon lehet és szabad megszólítani, sőt, adott élethelyzetben, közegükben hogyan kell s illik viselkedni, tehát egyfajta perspektívaváltásra van szükség.

A német-törököknek szóló online reklámok nyelvi sajátosságai

1. kép

"Mercedes - eğsiz bir araba!"



2. kép



A reklámképeken (1., 2. kép) láthatóan török szövegek olvashatók (<http://www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing>) és a továbbiakban is azt a tendenciát figyelhettem meg, hogy a reklámszakemberek igyekeznek a legfontosabb üzenetet török nyelvre lefordítani.

Néhány példa:

A Playstation Singstar törökre fordítva: Singstar Turkish

Az E-Plus-nál a török nevű Ay Yildiz márka nagyon keresett a török vásárlók körében

(<http://www.stern.de/wirtschaft/news/unternehmen/ethno-werbung-tuerkisch-fuer-anfaenger-578088.html>).

A törököknek szóló reklámokban tehát nem az anglicizmusok, valamint a német-török kifejezések térhódítása figyelhető meg, hanem az az egyre inkább markánssá váló tendencia, hogy a török származású vásárlókat célirányosan anyanyelvükön kell megszólítani (<http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>).

Vizsgálódásaim alapján megállapíthattam, hogy jelenleg nem beszélhetünk egyfajta német-török reklám-keveréknyelvről, mint ahogy azt hipotézisemben feltételeztem. Sőt, egyre inkább az a tendencia körvonalazódik, hogy a német-török lakosság számára készített reklámokat török nyelven kell összeállítani.

A reklámnyelv tekintetében tehát egyfajta hasadás figyelhető meg a német és német-török reklámok nyelvi jellegzetességeiben.

Következtetés az eredmények tükrében

A vizsgált marketing-menedzsment szakirodalmi szövegekben – kevés kivétellel – jelentős az anglicizmusok, összetett és képzett szavak aránya. Mindez nem mondható el a német nyelvű online reklámok szövegéről, mert azokban inkább az összetett szavak aránya nagyobb, az anglicizmusok száma szinte elenyésző. A reklámszövegek hatása azt tükrözi, hogy a reklámszakemberek igyekeznek az olvasókat anyanyelvükön megszólítani.

Különösképpen érdekes a német nyelvű, Németországban élő török kisebbséghez szóló reklámszövegek nyelvezete. Az etno-, vagy interkulturális marketing szerint a legfontosabb az, hogy a reklámok összeállításakor főleg az adott kisebbség kultúrájára, szokásaira kell fókuszálni, mert igazán ezek a tényezők teszik a vevőt érzékennyé, figyelmessé a reklámozott termék iránt. Egyértelmű tendencia az, hogy a törököknek szóló reklámokat anyanyelvükön, törökül kell megfogalmazni.

A szakirodalom és a reklámnyelv szövegeinek markáns eltérései egyértelműen a szövegek eltérő céljával magyarázhatók. A szakirodalom

főleg tudományos igényességgel törekszik az adott témát kifejteni, a reklámok célja pedig a vevők manipulálása, motiválása abból a célból, hogy megvásárolják az adott termékeket. A reklámok esetében az emocionalitás ezért nagy szerepet játszik, és a végső célnak, tehát a sikeres promóciónak alárendelődik a nyelv, a nyelvhasználat is. A vevő akkor vásárol, akkor „csábul el”, ha ismerik igényeit, szükségleteit, vágyait s főképpen anyanyelvét. Ezzel magyarázható, hogy a németországi törököknek szóló reklámokat főképpen török szakemberek készítik s török nyelven.

Hivatkozások

- Ahlert, D.- Kenning, P.- Schneider, D. (2000): *Markenmanagement im Handel*. Gabler. Wiesbaden
- Borgulya, I.- Somogyvári, M. – Sümeginé, D. K. (2002): *Wirtschaftsdeutschprüfung*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Borgulya I. -Sümeginé, D. K.- Jacob, R.- Mátyás, J. (2004): *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó. Budapest
- Brunner, W. (1980): *Erfolgsfaktoren im Bankmarketing*. Gabler. Wiesbaden
- Major, F.-né (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Tankönyvkiadó. Budapest
- Mátyás, J. (2005): Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben. In: *XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. MANYE-Bessenyei György Könyvkiadó. Pécs-Nyíregyháza. 219-224
- Sandrini, P. (1993): Die Rolle des Übersetzers im mehrsprachigen Umfeld. Zum Berufsprofil des Übersetzers im multikulturellen Umfeld am Beispiel Südtirols. In: *Lebende Sprachen* 1/1993. 54-56
- Vermeer, H. (1993): Wie lernt und lehrt man Translatorisch? In: *Lebende Sprachen* 1/1993. 54-56

Internet források:

- <http://www.Ethno-Marketing – Wikipedia.mht>
- <http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>
- www.microsoft.com/hun/casestudy, www.ecmguide.de/magazin/
- <http://www.microsoft.com/hun/casestudy>
- <http://www.premiumpresse.de/kochen-leicht-gemacht-PR967666.html>
- http://www.rentinorio.de/mieten/fahrzeuge:sportwagen_special_cars:sonstige_sportwagen/%22Auto+des+Nikolaus+%22%2C+%20SANTA+1+-+%20D%0A-+Showcar+Weihnachten+%20F+Jahrmarkt+--detail:97788078:0:0.html
- <http://www.stern.de/wirtschaft/news/unternehmen/ethno-werbung-tuerkisch-fuer-anfaenger-578088.html>
- http://www.vitamineusa.com/product_info.php?cName=artikel-nach-abc-mo-c-26_31&pName=olive-leafolivenblatt-p-266
- <http://www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing>

Mihalovics Árpád
Pannon Egyetem

A diskurzuselemzés francia vonulata

Az első részben számbavesszük a 'diskurzus' jelentéseit. A második részben – utalva a terület multidiszciplináris jellegére – tömören áttekintjük a diskurzuselemzés fejlődéstörténetét. A harmadik részben ismertetjük a nyelvészeti diskurzuselemzés franciaországi kutatóit (Benveniste, Ducrot, Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Pêcheux) és iskoláit. A negyedik részben kísérletet teszünk egy politikai beszédrészlet elemzésére. Az ötödik rész a konklúziókat tartalmazza.

Kulcsszavak: diskurzus, diskurzuselemzés, pragmatika, politikai beszéd.

A diskurzus definíciói

A 'diskurzus' fogalmával már *Arisztotelész Rétorikájában* találkozunk, aki művének 3. fejezetében így határozza meg a szónoki beszédet és fajtáit:

„A beszéd három dologból áll össze: a beszélőből, amiről beszél és akihez beszél; a beszéd célja az utóbbira irányul, azaz a hallgatóra. A hallgató szükségszerűen közönség vagy ítélő, mégpedig vagy elmúlt események megítélője, vagy az eljövendőké. Az eljövendő események megítélője például a népgyűlés tagja, az elmúltaké például a bíró, a szónoki képességé az egyszerű közönség. Így szükségképpen három válfaja van a szónoki beszédnek: tanácsadó, törvényszéki és bemutató.” A tanácsadó beszéd a jövőre irányul, a törvényszéki a múltra, a bemutató a jelenre. (Adamik - Jászó - Aczél, 2004:32)

A fenti idézet alapján elmondhatjuk, hogy az ókori bölcselő meglehetősen korszerű definícióját adta a diskurzusoknak. Olyan definícióját, amelyet még a mai diskurzus kutatók is – bizonyos mértékben – alapnak tekinthetnek.

Természetesen itt és most nem vállalkozhatunk a 'diskurzus' (fr.: discours) főnév jelentésváltozásainak teljes igényű számbavételére, de a mai helyzetet tekintve meg kell állapítanunk, hogy a *diskurzus* vagy még inkább a francia '*discours*' főnév erősen poliszém. Az általános magyar nyelvhasználatban a '*diskurzus*' jelentése lehet 'párbeszéd', a társadalomtudományi szakirodalomban fellelhető mint a 'koherens szöveg' szinonímája.

Lássunk egy terminológiai szempontú értelmezést:

„A *diskurzus* szó a nyelvészeti szakirodalomban általában egy több egymással összefüggő mondatból álló nyelvi egység, a szöveg szinonimájaként használatos. A két fogalom jelentése azonban nem teljesen azonos, elkülönítésük egyik jó példája az a felfogás, amelyben a *diskurzus* folyamatként értelmeződik a szöveggel szemben. A *szöveg* ebben az esetben a diskurzus folyamán létrejött eredmény (termék, produktum) jelentésben szerepel. ... a diskurzus olyan nyelvi tevékenységként határozható meg, amely egyszerre jelenti az egyes megnyilatkozások létrehozásának

és befogadásának egymással kölcsönhatásban lévő és egymást feltételező folyamatát.” (Boronkai, 2009:31-2)

A fent idézett megállapítás lényegét már megtaláljuk a francia nyelvészek korábbi munkáiban az alábbiak szerint:

1. Énoncé + Énonciation (situation de communication) = Discours
(Maingueneau, 1976:12)
2. Énoncé + situation de communication = Discours
usage-consensus sens
spécificité signification
(Charaudeau, 1973:28)

Charaudeau (1973) szerint a *szöveg* (texte) csupán egyfajta megnyilatkozás (énoncé) (mint produktum), míg a *diskurzus* (discours) adott kontextusban ill. kommunikatív szituációban elhangzott megnyilatkozás (+énonciation). Ehhez hozzá kell tennünk, hogy a szituáció helyhez, időhöz és személyekhez kötött. A *texte/discours* 'szöveg/diskurzus' oppozíciót részletesen elemzi egyik tanulmányában François Rastier (2005), valamint *La linguistique textuelle* c. kötetében J.M. Adam (2005:28).

[Megjegyzés: Egyet kell értenünk Somogyi-Fellner (Diskurzus 2010 Webcache...) következő megállapításával: „Legáltalánosabb értelemben a diskurzust a beszéddel, a beszélgetéssel, a dialógussal azonosítják, ami már utal arra, hogy a *diskurzus fogalma* nem feltétlenül illeszthető be a szigorúan vett nyelvészet keretei közé, noha markánsan nyelvi problémáról van szó.”]

A továbbiakban mi többnyire csak a nyelvtudományi vonatkozásokkal foglalkozunk. D. Maingueneau (1976:11) szerint a nyelvtudományban is többféle jelentésben használatos a 'discours' főnév. Íme ezek közül néhány:

- Discours: a saussure-i *parole* szinonimája a strukturális nyelvészetben
- Discours: mondaton átnyúló nyelvi egység
- Discours: adott körülmények között létrehozott mondatsor, amelyet a megnyilatkozással (énoncé) mint produktummal szembeállítva definiálnak. (A francia diskurzuselemzési hagyományban ez a legelterjedtebb használata.)
- A Benviste-féle megnyilatkozás-elméletben a nyelv működését jelenti adott szituációban (*én-te* kapcsolat *itt és most*). Az elbeszéléssel (*récit*) ellentétben a '*discours*' esetében fontos szerep jut a szubjektív jelenlétnek.

- Megkülönböztetés a *langue/discours* oppozícióban: „a mondattal elhagyjuk a nyelvet mint jelrendszert, s átlépünk egy másik, a nyelv mint a kommunikáció eszköze univerzumba, amelynek megnyilvánulása a diskurzus.” (Benveniste, 1966:129-30)

Paul Ricoeur (1986) a diskurzus négy jellemzőjét határozza meg:

- A diskurzus mindig időben zajlik, s egy meghatározott jelent hoz létre.
- A diskurzus mindig vonatkozik saját beszélőjére, azaz a diskurzusesemény reflexív.
- A diskurzus mindig valami meghatározotról szól. Egy világra vonatkozik, célja hogy ezt a világot leírja, kifejezze vagy reprezentálja. A nyelv szimbolikus funkciója a diskurzusban aktualizálódik.
- A diskurzusban valódi közlemények cseréje zajlik. Ebben az értelemben a diskurzus része egy másik fél is, az a valaki, akihez beszélnek.

(Somogyi- Fellner nyomán)

Ehhez hozzávehetjük még a következőket:

- A diskurzus nem mondatszintű struktúrákat működtet, éppen ezért nem is tanulmányozható kizárólag a szintaxis eszközeivel.
- A diskurzusoknak van valamilyen irányultsága, mivel célja, hogy hasson másokra (→ pragmatikai vonatkozások).
- A diskurzus következésképpen interaktív.

A diskurzuselemzés fejlődéstörténete vázlatosan

Mivel ezt a témakört már többen (pl. Maingueneau, Charaudeau, Kerbrat-Orecchioni és mások) feldolgozták, így csak röviden és érintőlegesen szólunk róla.

„A diskurzuselemzés háttere egy filozófiai paradigmaváltás... A filozófia egy olyan paradigma felé mozdult el, amelyben a hangsúly magán a nyelven és a nyelv alkotóelemein van, s azon, ahogyan a világ felépül a nyelv által hordozott jelentésekből. ...

... a nyelv az egyetlen olyan eszköz, amelyen keresztül „életformáink” kifejeződnek, amellyel megteremthetjük és kifejezhetjük szubjektivitásunkat, társadalmi tevékenységeket fejleszthetünk ki és gyakorolhatunk, hatalmi helyzeteket próbálhatunk ki és erősíthetünk meg. ...

A nyelvre alapozva vagyunk képesek egyéniséggé válni, és olyan egyedi gondolatokat és narratívákat őrizni, amelyek csak a mieink.” (Carver, 2004:143-5)

A diskurzuselemzés mint önálló diszciplína az 1960-as évek végén s az 1970-es évek elején jött létre. Kialakulására több tudomány ill.

tudományterület (szociológia, antropológia, pszichológia, kommunikációelmélet, politikatudomány) volt termékenyítő hatással.

A francia társadalomtudósok közül Paul Ricoeur, Michel Foucault, Roland Barthes, Jacques Derrida és Jacques Lacan nevét kell megemlítenünk, akik kutatásaikkal több-kevesebb mértékben hozzájárultak a diskurzuselemzés valamely irányzatának a fejlődéséhez.

A szakirodalomban a nyelvészeti diskurzuselemzés forrásaiként ill. előzményeiként említik az orosz formalistákat (elsősorban Propp), a francia strukturalizmus képviselőit (Saussure, Benveniste, Lévi-Strauss), Bally stilisztikáját, a Prágai Nyelvész Kör tagjai közül elsősorban Jakobsont, a Párizsi Szemiotikai Iskolát (Greimas, Courtès), Ducrot és Anscombre argumentáció-elméletét, valamint az angolszász indíttatású pragmatikát (Austin, Searle). Kapcsolódási vagy társdiszciplínaként meg kell még említeni a szociolingvisztikát és a szövegnyelvészetet, valamint a kognitív pszichológiát.

A franciaországi diskurzuselemzés nyelvészeti irányzata alapvetően négy nyelvész illetve kutatóközpont köré szerveződött: (1) a Paris X – Nanterre Egyetemen *Jean Dubois* vezetése alatt működő nyelvészeti kutatócsoport (2) a Saint-Cloud-i École Normale Supérieure *M. Tournier* vezetése alatt működő politikai szövegek lexikometriai elemzésére szakosodott kutatócsoportja (3) a Paris 7 Egyetem és a C. N. R. S. szociálpszichológiai laboratóriuma, melynek vezetője *M. Pêcheux*, kutatási területük az automatikus v. gépi diskurzuselemzés és a (4) a litván származású *A. J. Greimas* vezetése alatt működő szemiotikai szeminárium (EHESS – CNRS). – A négy felsorolt kutatóhely közül három még ma is önálló szakmai folyóiratot jelentet meg, melyek a *Linx* (1979), a *Mots* (1980-), az *Actes sémiotiques* (1979).

Az 1980-as és '90-es években a diskurzuselemzés Franciaországban is újabb témákkal, területekkel és irányzatokkal gazdagodott. Ezek között föltétlen kiemelendők a következő intézmények: a Lyon 2 Egyetemen **Catherine Kerbrat-Orecchioni** munkássága, továbbá **Dominique Maingueneau** (Université Paris) és **Patrick Charaudeau** (Université Paris) kutatói tevékenysége. E két utóbbi nyelvészprofesszor szerkesztésében látott napvilágot a *Dictionnaire d'Analyse du Discours (Seuil, Paris 2002)* című kiváló kézikönyv, amely naprakészen tárgyalja a diskurzuselemzés fogalmait, s a (frankofón) diskurzuskutatók bibliájaként szolgál.

Tömören szólunk kell még egy kérdésről. Nevezetesen arról, hogy amint a strukturalizmus a XIX. századi diakrón nyelvészeti kutatások és különösen az újgrammatikusok ellenében kereste a megújulást, hasonlóképpen a diskurzuselemzés is egy válasz és egy útkeresés a hetvenes évekre kifulladású strukturalista és generatív grammatikai irányzatokra.

Saussure nyelvelméletében a *nyelv* (langue) és a *beszéd* (parole) szétválasztását a következőképpen fogalmazza meg: „A nyelvet a beszéd-től elválasztva egyúttal elválasztjuk 1. a társadalmi az egyénitől, 2. a lényegest a járulékostól és többé-kevésbé véletlentől is.” (Saussure, 1967:31)

Saussure-nél a *beszéd* „egyéni akarati és értelmi aktus”.

Saussure előírja a nyelv lingvisztikájának és a beszéd lingvisztikájának külön-külön tanulmányozását. A langue-nyelvészet tárgya maga a nyelvi rendszer, a parole-nyelvészeté pedig az egyéni beszéd, amely a nyelvhez képest nála másodlagos szereppel bír.

S valóban így is történt. A strukturalisták 40 éven át fő céljuknak a nyelvi rendszer vizsgálatát tekintették, amikor is 1955-ben színre lépett Austin a beszédaktus-elmélettel, s ezzel elkezdődött a nyelvtudomány pragmatikai fordulata.

Az 1960-as évektől kezdve a nyelvészek a nyelvi rendszer tanulmányozása helyett az egyéni (szubjektív) nyelvhasználatot kezdték kutatni. Fasold (1990) szerint „a diskurzus tudománya a nyelvhasználat néhány aspektusának tanulmányozása.” Ezt a megállapítást látszik alátámasztani Maingueneau (1998:2) is, aki szerint a diskurzuselmélet *a nyelvhasználat miértjének a vizsgálata*, s ebből következik, hogy a diskurzus fajtája (műfaja) mindig a beszédcél függvénye.

A nyelvészeti diskurzuselmélet módszertani vonatkozásai: „a szótól a diskurzushoz”

A nyelvészeti diskurzuselméletnek is természetesen több szintje és irányzata létezik:

Végezhetünk lexiko-szemantikai elemzéseket, azaz vizsgálhatjuk a szavak fogalmi jelentését vagy adott szövegeken statisztikai módszerekkel folytathatunk lexikometriai elemzéseket.

Végezhetünk morfo-szintaktikai szintű elemzéseket például a szó szerkezetek vagy a mondatösszetétel vonatkozásában. Fontos, hogy ezek ne „l’art pour l’art” vizsgálatok maradjanak.

A pragmatikai szinten vizsgálhatjuk a különböző megnyilatkozásformákat, a névmási és egyéb deixiseket, a beszédaktusok fajtáit és gyakoriságát, a modális értékeket.

De az elemzésünk kiterjedhet a stilisztikai-retorikai sajátosságok számbavételére is. S ehhez kapcsolódva megvizsgálhatjuk a diskurzív jelenségeket vagy az érvelés (argumentáció) eszközeit és fajtáit. Az elemzés tárgyát képezheti például egy politikai kampánybeszéd esetében a sajátos vagy egyéni stílusjegyek számbavétele.

A teljesnek egyáltalán nem mondható felsorolás alapján is megállapítható, hogy a nyelvhasználatról, emberi mivoltunknak erről a rendkívül bonyolult jelenségéről milyen sokféleképpen szerezhethünk ismereteket.

(*Megjegyzés:* a fentebb említett nyelvi jelenségek némelyikét pl. a rámutató és kapcsoló elemeket, az igeidők használatát vagy az ellipszist vizsgálhatjuk a szövegnyelvészet keretében is. Combette (1992) a szövegetant a diskurzuselemzés segédtudományának tekinti.)

De Gaulle tábornok 1940. június 18-i felhívása a franciákhoz c. diskurzus elemzése

A továbbiakban egy konkrét diskurzus, *De Gaulle tábornok 1940. június 18-i felhívásának* szövege alapján mutatunk be néhány elemzési módot és lehetőséget.

A politikai kontextus:

A második világháború második esztendejében vagyunk.

„A németek elcsatolták Elzász-Lotaringiát, megszállták Franciaország északi részét a nyugati partvidékkel együtt, a fennmaradó területen pedig Pétain marsall vezetésével megalakult francia kormány rendezkedhetett be. Ezt a rendszert Vichyről nevezték el, arról a fürdővárosról, amelyet Pétain kormánya székhelyéül választott. Valamennyi állam elismerte, az Egyesült Államok és a Szovjetunió is. A Vichy-rendszer –... – együttműködőként kezdte, bábállamként végezte.” (Hahner, 2002:245)

Pétain kormánya egyre inkább a náci megszállók kiszolgálójává vált.

„Volt azonban valaki, aki egyetlen pillanatig sem volt hajlandó tudomásul venni Franciaország vereségét: *Charles de Gaulle*, az ötvenéves, magas, méltóságteljes dandártábornok. ... Három dologban hitt mélységesen: abban, hogy Franciaországnak kivételes küldetése van a világban, hogy a hazafiság minden csoportérdeket egyesíthet, és hogy ő rendkívüli ember, aki egyszer még nagy szolgálatot tesz hazájának.” (i.m. 247)

[De Gaulle] 1940-ben nemzetvédelmi miniszterhelyettes lett, s amikor kiderült, hogy Pétain lemond az ellenállásról, Angliába emigrált. Június 18-án tette közzé a BBC rádióadásában híres felhívását.

Beszédhelyzet:

De Gaulle belső késztetést érzett arra, hogy a rendkívül súlyos helyzetben politikai és katonai tekintélyét latba vetve szóljon nemzetéhez, honfitársaihoz.

<p>TÉZIS</p> <p>(= a tények tömör közlése) racionális</p>	<p>DE GAULLE TÁBORNOK 1940. JÚNIUS 18-I FELHÍVÁSA A FRANCIAÍKHOZ</p> <p>„<i>A francia hadvezetés élén évek óta álló tisztek kormányt alakítanak.</i> Ez a kormány a katonai vereségre hivatkozva tárgyalásba bocsátkozott az ellenséggel a harc beszüntetéséről.</p> <p><i>Való igaz¹</i>, hogy az ellenség szárazföldi és légiereje leigázott bennünket.</p> <p>Nem számbeli fölényük, sokkal inkább tankjaik, repülőgépeik sokasága, háborús taktikájuk készítetett minket meghátrálásra. A német tankok, repülőgépek, a német taktika lepték meg és hozták ebbe a jelenlegi helyzetbe hadvezetésünket.</p>
<p>ANTITÉZIS</p>	<p><i>De vajon eldőlt-e minden?²</i> Meghalt-e minden remény? Végleges-e a vereség?</p> <p><i>NEM!³</i></p> <p><i>Higgyék el nekem⁴</i>, aki a dolgok ismeretében szólok önökhöz, hogy semmi sem veszett el Franciaország számára. Ugyanazok az eszközök, amelyek vereségünket okozták, egy nap a győzelmet hozzadják el nekünk.</p>
<p>SZINTÉZIS</p> <p>Argumentáció észérvekkel és érzelmi ráhatással</p>	<p><i>Mert Franciaország nincs egyedül! Nincs egyedül! Nincs egyedül!⁵</i></p> <p>Hatalmas gyarmatbirodalom áll mögötte. Szövetségre léphet a brit birodalommal, amely őrzi uralmát a tenger felett és folytatja a harcot. És Angliához hasonlóan, korlátlanul számíthatunk az Egyesült Államok hatalmas iparára is.</p> <p>Ez a háború nem korlátozódik <i>szegény hazánk földjére⁶</i>. Ennek a háborúnak a franciaországi csata nem vetett véget. <i>Ez egy világháború.⁷</i> <i>Semmilyen hibánk, semmilyen késlekedésünk, semmilyen szenvedésünk⁸</i> nem akadályozhatja azoknak az erőknek a működését a világban, amelynek egy napon ellenségeink pusztulását hozzák.</p> <p>Ma leigázhatott bennünket a technikai fölény, <i>de⁹</i> egy még hatalmasabb erő segítségével győzedelmeskedhetünk a jövőben. <i>A világ sorsa dől el.¹⁰</i></p>
<p>Mozgósítás a cselekvéshez</p>	<p>Én, De Gaulle tábornok Londonból szólítom fel¹¹ azokat a francia tiszteket és közkatonákat, akik brit területen tartózkodnak vagy oda tartanak, akár fegyveresen, akár fegyvertelenül, és <i>szólítom¹¹</i> a mérnököket és a hadiiparban dolgozó szakmunkásokat is, akik brit területen tartózkodnak vagy oda tartanak, hogy vegyék fel velem a kapcsolatot.</p> <p>Történjen bármi, a francia ellenállás lángja nem hunyhat ki, és nem fog kihunyni.</p> <p><i>Holnap ugyanúgy, mint ma, szólni fogok a londoni rádióban.¹²</i></p> <p>De Gaulle tábornok</p>

Elemezhető jelenségek vázlatosan:

- 1) *Való igaz* = nyomatékosítás
- 2) *De vajon...?* + További kérdőmondatok.
- 3) *NEM!* = nyomatékosított tagadás

- 4) *Higgyék el nekem* = nyomatékosított kérés
- 5) *Franciaország nincs egyedül* (3x) = nyomatékosítás
- 6) *szegény hazánk földjére* = érzelmi viszonyulás
- 7) *Ez egy világháború.* = Tömör fogalmazás → hatáskeltés.
- 8) *semmilyen* (3x) + nem = Tagadás → nyomatékosítás.
- 9) *DE* = ellentét + idősíki
- 10) *A világ sorsa dől el.* = Túlzás.
- 11) *szólitom fel* = direktív direkt beszédaktusok
- 12) *Holnap ugyanúgy, mint ma, szólni fogok a londoni rádióban.* = promisszív beszédaktus → ígéret és egyben figyelmeztetés is.

győzelmet hozHATják el el, szövetségre lépHET, számítHATunk, nem akadályozHATja, leigázHATott, győzedelmeskedHETünk, nem hunyHAT ki = a hatóigés szerkezetek jelentéseinek feltárása

Szemléltetésként nem véletlenül választottunk politikai vonatkozású/tartalmú diskurzust. hiszen a diskurzuselemzés „fejlődéstörténete” alapján megállapítható, hogy a politikai diskurzusok elemzése több szerző és több kutatóközpont esetében is termékenyítőleg hatott a diszciplína fejlődésére. S mi több, Franciaországban (CEDITEC, Université Paris 12), Olaszországban (Università di Bologna), Svájcban (Université de Genève GRADIP), Kanadában (Université de Montréal, Département de Science politique), és máshol is a politikai kommunikáció és a politikai diskurzus kutatására szakosodott kutatóhelyek jöttek létre.

Elmondható tehát, hogy a diskurzuselemzés meghatározó területe lett az európai és a tengerentúli politikai kutatás főáramának.

Hivatkozások

- Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours.* Armand Colin. Paris
- Adamik, T. - Jászó A. - Aczél P. (2004): *Retorika.* Osiris Kiadó. Budapest
- Anscombe, J.-C. - Ducrot O. (1983): *L'Argumentation dans la langue.* Mardaga. Liège
- Arisztotelész (1999): *Retorika.* Telosz Bt. Kiadó. Budapest
- Austin, J.-L. (1970): *Quand dire, c'est faire, trad. fr.* Seuil. Paris
- Bally, C. (19094): *Traité de stylistique française.* Librairie de l'Université et Georg. Genève
- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe.* Ad Librum. Budapest
- Charaudeau, P. (1973): *Langage et discours. éléments de sémiolinguistique.* Hachette. Paris
- Charaudeau, P. - Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours.* Seuil. Paris
- Combettes, B. (1992): *L'Organisation du texte.* Université de Metz
- Dubois, J. (1969): Énoncé et énonciation. In: *Langages.* 13. 100-110.
- Ducrot, O. (1982): Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. In: *Cahiers de linguistique française.* 4. 143-163. Genève
- Carver, T. (2004). Diskurzuselemzés és a „nyelvi fordulat”. In: *Politikatudományi Szemle.* 4. 143-148.
- Fasold, R. (1990): *Sociolinguistics of Language.* Basil Blackwell. Oxford

- Greimas, A.-J. - Courtès J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. Paris
- Hahner, P. (2002): *Franciaország története*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin. Paris
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1992-1994): *Les interactions verbales I-II-III*. Armand Colin. Paris
- Lévi-Strauss, C. (1958): *Anthropologie structurale*. Plon. Paris
- Maingueneau, D. (1976): *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette. Paris
- Maingueneau, D. (1998): *Analyser les textes de communication*. Dunod. Paris
- Mihalovics, Á. (1998): *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interszónális kapcsolatokban*. Szintaxis - Szemantika - Pragmatika. MTA, Sz-Sz-B. MTT. Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza
- Mihalovics, Á. (2006): *Politikai és diplomáciai nyelvhasználat / Langage politique et diplomatique. Études françaises 2*. Pannon Egyetemi Kiadó. Veszprém
- Pêcheux, M. - Fuchs, C. (1975): Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. In: *Langage*. 37, 7-80.
- Propp, V. J. (2005): *A mese morfológiája*. Osiris Könyvkiadó Budapest
- Rastier, F. (2005): *La linguistique de corpus* (collectif). Presses Universitaires. Rennes
- Ricoeur, P. (1986): *Du texte à l'action*. Seuil. Paris
- Saussure, F. de (1967/1972): *Cours de linguistique générale*. Payot. Paris
- Searle, J.-R. (1972): *Les Actes de langage*. trad. fr. Hermann. Paris
- Somogyi, Z. – Fellner, Z. Á. (2010): Diskurzus: <http://ktnye.akti.hu/index.php/Diskurzus>
- Tournier, M. (1975): *Un vocabulaire ouvrier en 1848*. Essai de lexicométrie (thèse). Saint-Cloud. Publ. de l'ENS. 4 vol.

Források

<p>Appel du 18 juin Charles de Gaulle 18 juin 1940</p> <p>Les chefs qui, depuis de nombreuses années, sont à la tête des armées françaises, ont formé un gouvernement. Ce gouvernement, alléguant la défaite de nos armées, s'est mis en rapport avec l'ennemi pour cesser le combat.</p> <p>Certes, nous avons été, nous sommes, submergés par la force mécanique, terrestre et aérienne, de l'ennemi.</p> <p>Infiniment plus que leur nombre, ce sont les chars, les avions, la tactique des Allemands qui nous font reculer. Ce sont les chars, les avions, la tactique des Allemands qui ont surpris nos chefs au point de les amener là où ils en sont aujourd'hui.</p> <p>Mais le dernier mot est-il dit ? L'espérance doit-elle disparaître ? La défaite est-elle définitive ? Non !</p> <p>Croyez-moi, moi qui vous parle en connaissance de cause et vous dis que rien n'est perdu pour la France. Les mêmes moyens qui nous ont vaincus peuvent faire venir un jour la victoire.</p> <p>Car la France n'est pas seule ! Elle n'est pas seule ! Elle n'est pas seule ! Elle a un vaste Empire derrière elle. Elle peut faire bloc avec l'Empire britannique qui tient la mer et continue la lutte. Elle peut, comme l'Angleterre, utiliser sans limites l'immense industrie des États-Unis.</p> <p>Cette guerre n'est pas limitée au territoire malheureux de notre pays. Cette guerre n'est pas tranchée par la bataille de France. Cette guerre est une guerre mondiale. Toutes les fautes, tous les retards, toutes les souffrances, n'empêchent pas qu'il y a, dans l'univers, tous les moyens nécessaires pour écraser un jour nos ennemis. Foudroyés aujourd'hui par la force mécanique, nous pourrions vaincre dans l'avenir par une force mécanique supérieure. Le destin du monde est là.</p>	<p>„DE GAULLE TÁBORNOK 1940. JÚNIUS 18-I FELHÍVÁSA A FRANCIÁKHOZ</p> <p>„A francia hadvezetés élén évek óta álló tisztok kormányt alakítanak.</p> <p>Ez a kormány a katonai vereségre hivatkozva tárgyalásba bocsátkozott az ellenséggel a harc beszüntetéséről.</p> <p>Való igaz, hogy az ellenség szárazföldi és légiereje leigázott bennünket.</p> <p>Nem számbeli fölényük, sokkal inkább tankjaik, repülőgépeik sokasága, háborús taktikájuk készítetett minket meghátrálásra.</p> <p>A német tankok, repülőgépek, a német taktika lepték meg és hozták ebbe a jelenlegi helyzetbe hadvezetésünket.</p> <p>De vajon eldőlt-e minden? Meghalt-e minden remény? Végleges-e a vereség? NEM!</p> <p>Higgyék el nekem, aki a dolgok ismeretében szólok önökhöz, hogy semmi sem veszett el Franciaország számára.</p> <p>Ugyanazok az eszközök, amelyek vereségünket okozták, egy nap a győzelmet hozzátják el nekünk.</p> <p>Mert Franciaország nincs egyedül! Nincs egyedül! Nincs egyedül!</p> <p>Hatalmas gyarmatbirodalom áll mögötte.</p> <p>Szövetségre léphet a brit birodalommal, amely őrzi uralmát a tenger felett és folytatja a harcot. És Angliához hasonlóan, korlátlanul számíthatunk az Egyesült Államok hatalmas iparára is.</p> <p>Ez a háború nem korlátozódik szegény házánk földjére. Ennek a háborúnak a franciaországi csata nem vetett véget. Ez egy világháború. Semmilyen hibánk, semmilyen késlekedésünk, semmilyen szenvedésünk nem akadályozhatja azoknak az erőknek a működését a világban, amelynek egy napon ellenségeink pusztulását hozzák.</p> <p>Ma leigázhatott bennünket a technikai fölény, de egy még hatalmasabb erő segítségével győzedelmeskedhetünk a jövőben. A világ sorsa dől el.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Moi, Général de Gaulle, actuellement à Londres, j'invite les officiers et les soldats français qui se trouvent en territoire britannique ou qui viendraient à s'y trouver, avec leurs armes ou sans leurs armes, j'invite les ingénieurs et les ouvriers spécialistes des industries d'armement qui se trouvent en territoire britannique ou qui viendraient à s'y trouver, à se mettre en rapport avec moi. Quoi qu'il arrive, la flamme de la résistance française ne doit pas s'éteindre et ne s'éteindra pas.</p> <p>Demain, comme aujourd'hui, je parlerai à la Radio de Londres.</p> <p>http://fr.wikisource.org/wiki/Appel_du_18_juin</p>	<p>Én, De Gaulle tábornok Londonból szólítom fel azokat a francia tiszteket és közkatonákat, akik brit területen tartózkodnak vagy oda tartanak, akár fegyveresen, akár fegyvertelenül, és szólítom a mérnököket és a hadiiparban dolgozó szakmunkásokat is, akik brit területen tartózkodnak vagy oda tartanak, hogy vegyék fel velem a kapcsolatot. Történjen bármi, a francia ellenállás lángja nem hunyhat ki, és nem fog kihunyni.</p> <p>Holnap ugyanúgy, mint ma, szólni fogok a londoni rádióban.”</p> <p>De Gaulle tábornok</p> <p>http://hu.wikipedia.org/wiki/Charles_de_Gaulle</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nagano, Robin Lee
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

An analysis of information contained in research article titles

This pilot study investigates the information supplied in titles of research articles, with the aim of identifying elements typical of certain academic disciplines. In any title from any field of study, the topic is the one compulsory information element of a title. Within the space constraints authors may add other information of the type and in the format preferred by disciplinary conventions. Since the space in a title is so limited, each word or phrase must be considered to contain information of value. Here, the information elements contained in 40 titles each from 8 disciplines (botany, engineering, geology, medicine, economics, education, history, and sociology) are classified into categories using WordNet. Insight into the disciplines can be gained by looking at the showcased information.

Keywords: WordNet, EAP, ESP, cross-disciplinary

Introduction

Research article titles need to represent their articles and to attract readers, in only a limited number of words. Studies of titles typically involve factors such as title length and format, proportion of substantive words, or syntactic structure. Relatively few deal with the type of information given in titles. One of the most detailed studies of information units in titles is Gesuato (2008) in the area of linguistics. The study contains a content analysis with classification into context-related and study-related information units. Another useful study is from medicine, classifying titles by their elements (topic, methods, dataset, results, conclusions), with the results that the most frequent type is topic only, the second-most topic + methods (Goodman et al., 2001). Other studies look specifically at certain information aspects, such as ‘temporality’ in management science article titles (Forray and Woodilla, 2005), or study design in dermatology titles (Singh et al., 2009) in order to judge the accuracy of the representation in the title.

The studies discussed above are limited, however, to one discipline each, and tend to focus on one particular aspect of information. There appear to have been no attempts to implement a system across disciplines using one set of terminology and flexible enough to accommodate the features of a variety of disciplines. I must admit that I also was unsuccessful in classifying information titles by content type – or at least lacked confidence in my results – primarily because each of these studies above began with identifying the topic and then set it aside while they concentrated on the remainder of the title. However, the concept of topic is undefined in the above studies, and identifying the scope of a topic is difficult, especially in a field that is not one’s own. Therefore, a more objective method of categorizing information

was sought for. The search led to WordNet, a widely-recognized, well-documented lexical database that includes a wide variety of words, including discipline-specific words and senses, and that is commonly used in linguistic research.

WordNet

WordNet was developed at Princeton University using a relational semantics approach, beginning in the 1980s. Different word classes are organized in different ways: nouns as topical hierarchies, verbs by entailment relationships, and adjectives and adverbs as multi-dimensional hyperspaces (Miller, 1995). Here we concentrate on nouns (as far as I can find, about 200,000 nouns are included in the database). WordNet uses ‘synsets’, or synonym sets, as its basic unit for expressing word meanings, and distinguishes among senses: an example of the display for the noun analysis is shown in Figure 1. The display is usually for the second level of the hierarchy, which is divided into the 25 classes shown in Table 1. The top level subsumes these into 11 categories. WordNet Version 2.1, which was used in this study, is available on-line and for downloading (<http://wordnet.princeton.edu>). It should be noted that WordNet 2.1 does not distinguish between classes and instances, although later versions do (Miller and Hristea, 2006).

Figure 1.
Display for ‘analysis’, with ‘unique beginner’ category shown in bold.

The noun analysis has 6 senses

1. (47) <noun.**act**> analysis -- (an investigation of the component parts of a whole and their relations in making up the whole)
2. (5) <noun.**cognition**> analysis, analytic thinking -- (the abstract separation of a whole into its constituent parts in order to study the parts and their relations)
3. (2) <noun.**communication**> analysis -- (a form of literary criticism in which the structure of a piece of writing is analyzed)
4. <noun.**communication**> analysis1 -- (the use of closed-class words instead of inflections: e.g., ‘the father of the bride’ instead of ‘the bride’s father’)
5. <noun.**cognition**> analysis2 -- (a branch of mathematics involving calculus and the theory of limits; sequences and series and integration and differentiation)
6. <noun.**act**> psychoanalysis, analysis1, depth psychology -- (a set of techniques for exploring underlying motives and a method of treating various mental disorders; based on the theories of Sigmund Freud; "his physician recommended psychoanalysis")

Table 1.
The 25 ‘unique beginners’ of WordNet 2.1 (from Miller et al., 1993, p. 16)

2 {act,action,activity}	11 {food}	20 {process}
3 {animal,fauna}	12 {group,collection}	21 {quantity,amount}
4 {artifact}	13 {location,place}	22 {relation}
5 {attribute,property}	14 {motive}	23 {shape}
6 {body,corpus}	15 {natural object}	24 {state,condition}
7 {cognition,knowledge}	16 {natural phenomenon}	25 {substance}
8 {communication}	17 {person,human being}	26 {time}
9 {event,happening}	18 {plant,flora}	
10 {feeling,emotion}	19 {possession}	

Corpus and method

The corpus consists of titles of research articles published in international journals. It includes eight disciplines, four in the soft sciences – economics, education, history, and sociology – and four in the hard sciences – botany, fluid engineering, geology, and medicine. For each discipline, 100 titles are taken from each of four general journals, meaning 400 titles per discipline, and 3,200 titles for the entire corpus (around 40,350 running words). For more detailed information on the corpus, see (Nagano, 2011).

For this initial study, the first ten titles on the list were selected for each journal, meaning that 40 titles per journal were analyzed, for a total of 320 titles. While this is only 10% of the entire corpus, this sample should show whether a semantic categorization approach to classifying information elements is feasible.

All nouns were considered information elements. When more than one sense was listed in WordNet (see the example in Figure 1), I chose the best alternative. While WordNet gives topic-based sense classes only for nouns, in some cases I converted adjectives or verbs into their noun forms and included these for better coverage of content words. Naturally, function words were neglected.

Some examples of titles from different disciplines (engineering, sociology, and geology, respectively) and the classes extracted from WordNet for the underlined words are given below (throughout the paper, each class will be represented by one word alone):

Flow past a Sphere with Surface Blowing and Suction
 event shape location event phenom.

National Income, Inequality and Global Patterns of Cigarette Use
 group possess. attribute location cognition artifact act

Geologic origins of salinization in a semi-arid river: The role of sedimentary
 cognition event process attribute object attrib. object
basin brines
 object substance

Some of the items had only one sense (suction, for instance), but others involved making a choice. Gerund forms such as blowing were considered as either actions or events, adjectives were converted to nouns (thus *global* as *globe*, *sedimentary* as *sediment*), proper nouns were also classified, and words were considered separately rather than as a phrase (e.g., *sedimentary basin* together could perhaps be a location, but was treated as two separate words).

Results and discussion

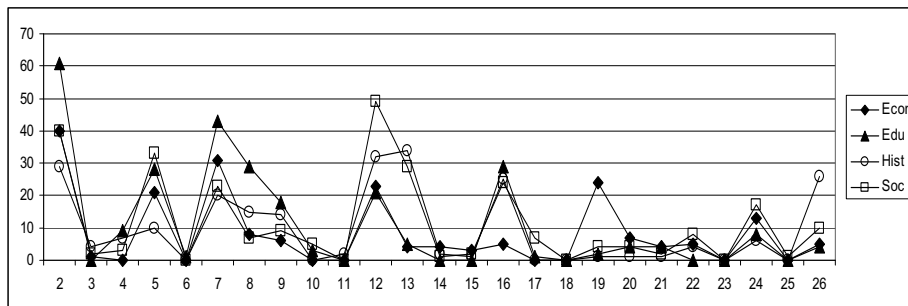
Quantitative results are presented first for the individual word classes and then some incongruities are addressed by a qualitative analysis of titles.

Results for the four soft sciences are shown in Table 2 and Figure 2, while those for the hard sciences are given in Table 3 and Figure 3. In most of the disciplines, the first five most frequently occurring classes made up more than 60% of the information items, while for education this reached the highest level, at nearly three-quarters of all items. Table 2 shows the class {act} appeared in all disciplines, and three soft sciences included {attribute}, {group} and {person} among the top five classes. Classes occurring only once were {possession}, {communication}, and {time}. Figure 2 gives more detailed results, and although it is possible to find peaks or lows appearing in just one discipline, on the whole, trends are rather similar.

Table 2.
Top five classes for the soft science disciplines investigated

	economics		education		history		sociology	
1	act	20%	act	24%	location	15%	group	18%
2	cognition	15	cognition	17	group	14	act	14
3	possession	12	communication	11	act	12	attribute	12
4	group	11	person	11	time	11	location	10
5	attribute	10	attribute	11	person	11	person	9
	total	68%		74%		63%		63%

Figure 2.
Number of occurrences of each class in the four soft science disciplines
(see Figure 1 for key to horizontal axis)



The most frequently occurring classes in the hard sciences are fairly similar in proportion to each other, as seen in Table 3, and to the soft sciences (compare Table 2). However, there is more disparity in the classes represented: 14 classes compared to 9 for the soft sciences. All hard disciplines share {attribute}, no classes are shared by three disciplines, and two disciplines each share four classes. This seems to indicate not only varied topics of interest, but also a different focus or approach. Judging from the most frequently occurring classes, botany seems concerned with 'what and how', geology with 'where, what, and when', fluid engineering with 'what type and what happens', and medicine with 'what type, what happens, and what'.

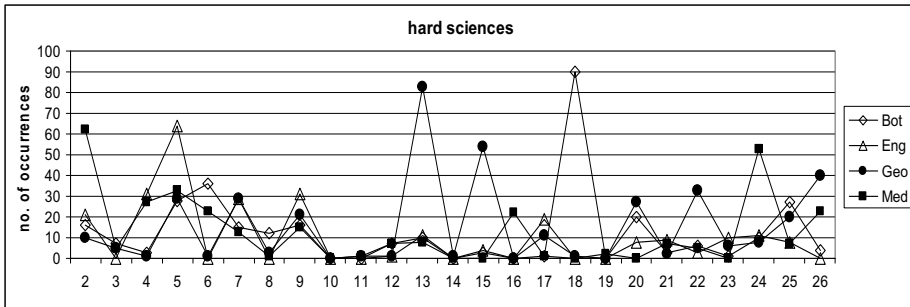
Table 3.
Top five classes for the hard science disciplines investigated

	botany		geology		fluid engineering		medicine	
1	plant	29%	location	21%	attribute	25%	act	20%
2	body	11	object	14	event	12	state	17
3	attribute	9	time	10	artifact	12	attribute	11
4	substance	9	relation	9	cognition	11	artifact	9
5	process	6	attribute; cognition	8	act	8	body	7
total		64%		62%		68%		64%

In Figure 3 it is quite difficult to identify trends; classes 7 {cognition} and 9 {event} are two relatively frequent classes with the least scattered results. Shared results are more obvious in classes that rarely occur: {animal}, {feeling}, and {food}; apart from these, often one discipline displays substantially higher or lower occurrences. The overall number of occurrences can be quite high, with peaks at 90 for {plants} and 83 for

{locations}, while 61 occurrences for {act} was the highest among the soft sciences

Figure 3.
Number of occurrences of each class in the four hard science disciplines



A close examination of the quantitative results presented above reveals some unexpected values and even apparent contradictions. In order to begin to answer these questions, the titles must be examined qualitatively. Presented here are a few questions arising from the data, and some answers revealed by a closer look at the source titles, with sample titles provided.

How can botany titles refer to plants 90 times in 38 titles?

There are two strategies that lead to multiple {plant} items in a single title:

(1) using words related to parts of plants:

Predicting the effects of nectar robbing on plant reproduction: implications of pollen limitation and plant mating system,

and (2) naming plants at different levels (everyday names, scientific names, etc.):

Genomic relationships between the cultivated peanut (Arachis hypogaea, Leguminosae) and its close relatives revealed by double GISH.

Interestingly, only two titles contained no reference at all to plants.

How can geology titles refer to locations 83 times in 35 titles?

One way is by giving names of locations from specific to general:

Rainfall-induced lahars in the Belham Valley, Montserrat, West Indies

and another is by using north, southeast, etc., specifying *central China*, for instance, which then counts as two words referring to location.

Why does the class {animal} show up at all?

Not surprisingly, none of the articles are directly about animals; in medical titles the words *virus* and *bovine* occur; in botany, *beetles* and *relative*. The other examples are either incidentally related to animals:

“Falling into Feathers”: Jews and the Trans-Atlantic Ostrich Feather Trade

or serve as part of a catchy title unit (see Nagano, 2011) that does not reflect the actual topic of the article:

*“Microbes of the Mind”: Moral Contagion in Late Imperial Russia
Starving the beast? Intra-generational conflict and balanced budget rules.*

Is the same class realized in the same way in different disciplines?

Probably not, but rather than generalize, let us consider one example here. One class that appeared in almost all of the disciplines was {time}. Table 4 gives examples of the types of phrases or contexts in which the words occur. Some disciplines refer to time as a point in a process (botany, education, medicine), others in relation to some event (economics, history, geology). Some define a period of time with specific dates (economics, history, sociology, geology) or eras (history, geology), while others refer to duration without specifying beginning and ending points (medicine). The engineering titles examined did not refer to time at all.

Table 4.
Phrases containing words classified in the class {time}

Soft sciences	Economics lifetime earning since World War II the 2003 dividend cut	Education part-time work adulthood after graduation	History 1789-1914 in April 1967 the March 1943 crisis eighteenth-century Ireland in the seventeenth century	Sociology 1982-2002
Hard sciences	Botany early seedling development	Engineering -	Geology the 2005-2006 eruption nineteenth-century data modern coral reef landscapes early Archean to middle Jurassic (ca. 1.85-1.74 Ma)	Medicine at age 9 years 3-month mortality long-term inhaled cyclosporin over 7 years a before and after study

Why isn't engineering more active and artifact-centered?

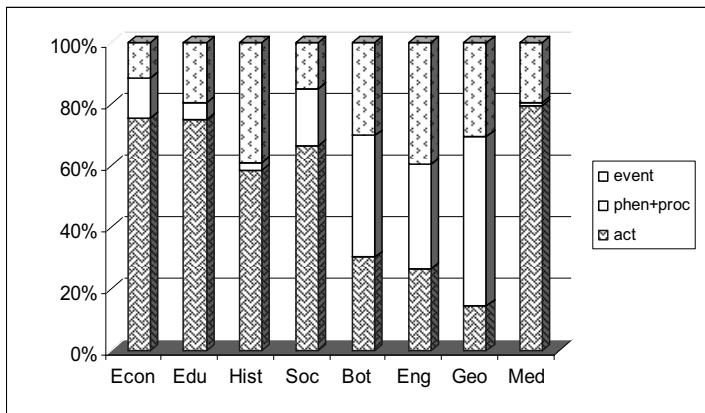
This would normally be the expectation. I believe this profile is due to the choice of journals to represent engineering. Unlike the other fields included in the corpus, engineering has no prestigious scholarly discipline-wide journals, so it was necessary to decide on a sub-discipline: fluid engineering, also a branch of physics. It is description-oriented, deals with natural phenomena and processes, and quite often deals with models and simulations (i.e., {cognition}). Another sub-discipline of engineering may produce quite a different profile.

Is there any difference between more active and more passive elements?

Items classified as {act} (Figure 4) occur more frequently in the soft sciences than the hard sciences, and are extremely frequent in the medical titles. Disciplines that are considered to be applied (economics, education, engineering, and medicine) also show somewhat higher rates; since these involve using knowledge to perform actions, this makes sense.

On the other hand, words classified as {phenomenon} or {process} – that is, not initiated by humans – are far more commonly found in the disciplines of botany, engineering, and geology. Once again, medicine differs from the other hard sciences. Finally, {event} items occur across the disciplines, although they are more frequent in history and the hard sciences. In these two categories no distinction between applied and theoretical disciplines can be identified. On the whole, the profile of medicine, for these three categories, appears to be closest to that of education, and is markedly different from the other hard sciences.

Figure 4.
Classes {event}, {phenomenon}+{process}, and {act} by discipline



Conclusions

This small-scale study tested the appropriateness of WordNet as a tool for classifying lexical items in research article titles into semantic classes. WordNet is a relatively objective source of data for classification, with coverage of lexical items and senses suitable for academic topics. This method of analysis allows disciplines to be compared using consistent criteria. The quantitative data thus gained can raise questions for follow-up by qualitative means. In general, I judge this approach to be promising and worth pursuing.

Clearly, a full-scale study would require a larger number of titles to be classified. In the future, a clear-cut policy on whether and how to classify lexical items other than nouns should be provided. Since the results of this study are based on the personal judgment of only one classifier (the author), they should be treated with some caution; a full-scale study would require reliability testing with other raters. Increasing the number of disciplines investigated would allow further comparison.

References

- Forray, J. M. - Woodilla, J. (2005): Artefacts of management academe: A discourse analysis of temporality in journal titles. *Time and Society*, 14 (2/3). 323-339.
- Gesuato, S. (2008): Encoding of information in titles: Academic practices across four genres in linguistics. In: Taylor, C. (ed.): *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning* (pp. 127-157). Edizioni Università di Trieste. Trieste
- Goodman, R. A. - Thacker, S. B. - Siegel, P. Z. (2001): What's in a Title? A Descriptive Study of Article Titles in Peer-Reviewed Medical Journals. *Science Editor*. 24/3. 75-78.
- Miller, G.A. (1995): WordNet: A Lexical Database for English. *Communications of the ACM*. 38/11. 39-41.
- Miller, G.A.- Beckwith, R.- Fellbaum, C - Gross, D - Miller, K (1993): Introduction to WordNet: An On-line Lexical Database. Available at <http://wordnetcode.princeton.edu/5papers.pdf> (accessed Oct. 2010)
- Miller, G.A. - Hristea, F. (2006): WordNet Nouns: Classes and Instances. *Computational Linguistics*, 32/1. 1-3.
- Nagano, R.L. (2011): Question forms in journal article titles. Proceedings of the 4th Applied Linguistics PhD Conference, Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences. pp. 100-111
- Singh, S. - Chaudhary, R. - Subirya, S. (2009): Scientific precision in titles of research papers published in three dermatology journals. *Journal of the American Academy of Dermatology*. 61/3. e7-e15.

Sárkányné Lőrinc Anita
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A beszélőváltás mechanizmusa háziorvosok szívbetegekkel folytatott beszélgetéseiben

A kutatásom célja a háziorvos és a szívbeteg páciens kommunikációjának vizsgálata a beszélőváltás mechanizmusának segítségével. Cikkem első felében kitérek az orvos-, és beteg szerepek és kapcsolatok között lévő különbségekre, a felek kommunikációjának eredményességét befolyásoló tényezők ismertetésére. Ezt követően a beszélőváltás rendjét, annak lehetséges alakulási módjait mutatom be a vizsgálati témámhoz kapcsolódó példákkal is alátámasztva, majd a tanulmány végén egy konkrét vizsgálati szituáción keresztül szemléltetve a beszélőváltás alakulását, és az ebből levont – a további kutatásom szempontjából lényeges – következtetéseket rögzítem. Jelen tanulmány elkészítéséhez egy háziorvos-szívbeteg anamnézis elemzését használom fel alapul azzal, hogy a most levont következtetésem megerősítéséhez, megalapozott, az orvosok számára hasznos megállapítások tételéhez még számos, különböző kommunikációs szituációt kell elemeznem.

Kulcsszavak: orvos-beteg kommunikáció, bizalmi kapcsolat, problémaorientált kérdezés, beszédlépváltás, turn, turn-taking, kiválasztás, belválasztás, szünet, megszakítás

Bevezetés

A kutatásom tárgya a háziorvos és szívbeteg közötti kommunikáció vizsgálata a beszélőváltás mechanizmusának tükrében. A tanulmány kitér a sikeres orvos - beteg kommunikáció jellemzésére, és egyben kísérletet tesz egy anamnézis elemzésére a beszélőváltás mechanizmusának segítségével. Ahhoz, hogy a kommunikáció jellemzésével valamint az anamnézis elemzésével a vizsgálatom irányát meghatározó kérdésekre választ kaphassunk, elengedhetetlenül szükséges a beteg és a háziorvos beszélgetésének rögzítése. Mivel a felvétel lebonyolítására és értékelésére hatással van a személyes megfigyelés, a rögzítés előkészítése, és a megfelelő, elemzésre alkalmas kommunikációs események kiválasztása különös figyelmet igényel.

Jelen kutatás tehát a magyar egészségügy egy szegmensét különös szemszögből veszi nagyító alá, a háziorvosok és szívbetegek között zajló interakciót vizsgálja, és arra kíván rámutatni, hogy az orvos és a beteg közötti bizalmi viszony, a megfelelő bizalmi kapcsolat mekkora jelentőséggel bírhat a felmerülő problémák megoldása szempontjából. Tanulmányom célja, hogy az orvos, és szívbeteg páciensek kommunikációját megvizsgálva, a beszédlépváltás mechanizmusát elemezve segítséget nyújtsak az orvosok számára abban, hogy a betegek együttműködésével a felmerülő problémát minél hatékonyabban tudják feltárni, és megoldani.

Sikeres orvos beteg kommunikáció

A sikeres orvos-beteg kommunikációnak egy, mindenki által értett nyelven kell folynia, és mentesnek kell lennie a páciens számára érthetetlen kifejezések használatától. Prof. Langewitz tanulmánya szerint egy jó kommunikáció segíti legyőzni a páciensek félelmeit az orvos előtti kitárulkozástól, elősegíti egy jobb terápia kialakítását, gyorsabb gyógyuláshoz vezet. Az általa megkérdezett orvosok szerint a két fél között kialakult emocionális kapcsolat játssza a döntő szerepet a páciensek felépülésében (Assman-Borg, 2001).

A betegek akkor elégedetek, ha az orvos bizalommal, megértéssel és megbecsüléssel fordul hozzájuk, és így próbál a gondjaikon segíteni. Ha sikerül kialakítani, illetve fenntartani egy bizalmi kapcsolatot, akkor a beteg sokkal könnyebben oldódik fel és írja le a problémáját az orvosnak.

A megfelelő bizalmi kapcsolat kialakítását befolyásolja az orvos megjelenése, viselkedése, testtartása, gesztikulációja, mimikája, hangszíne, szavazásztása, szemkontaktusa, nevetése, kisugárzása, magabiztossága és kompetenciája is. Ezek mellett még döntő szerepet játszik a betegre szánt időtartam hossza, a kommunikáció során a felek egymáshoz való közelsége, de még az is, hogy az orvos és a beteg éppen milyen testhelyzetben van egymáshoz képest, így például, hogy az orvos milyen közel vagy távol ül a beteghez, áll vagy ül a páciense mellett vagy előtt.

A kommunikáció, és az eredményes kezelés alapvető feltétele, hogy az orvos jól, lényegre törően, problémaorientáltan kérdezzen. A nyitott kérdésekre a páciensnek részletesem elő tudja adni a problémáját és az orvos ez által több információhoz jut. Az orvosnak az eldöntendő kérdéseket minimalizálnia kell. A kommunikáció sikeressége és eredményessége szempontjából nagyon fontos tehát a megfelelő kérdésés.

Különös figyelmet kell szentelnie az orvosnak arra is, hogy a beteg mit, és hogyan kérdez. Sok esetben a beteg kérdései mögött rejtőzik a tényleges probléma, amely esetleg egy következő kérdést is feltételez, de olyan is előfordul, hogy a betegek mást kérdeznek, mint szeretnének. Vannak akik előre leírják kérdéseiket, de előfordulhat, hogy a beteg nem kérdez semmit, csak válaszol az orvosnak.

A beszélőváltás rendje

Az orvos-beteg kommunikáció egy meghatározott területen való társalgást jelent. A társalgás a legáltalánosabb beszédhelyzet, melyhez a minimum két résztvevő fél kölcsönösen hozzájárul, a társalgás során abban együttműködik. (Schegloff, 1968). A vizsgálati területemen a hallgató – tehát a beteg – szerepe sem passzív, nem korlátozódik csak a hallgatásra, hanem interakciós- és kontaktjelekkel részt vesz a beszélgetésben. A társalgás a

résztevő felek hallgatólagos konvenciók által szabályozott megnyilatkozásainak és azok váltakozásainak rendezett sora. Alapegysége a beszédlépés (turn), mely a beszélő megszólalása és a következő beszélő megszólalása közé eső egység. A beszélőváltás (turn-taking, vagy forduló) – ami tulajdonképpen megkülönbözteti a dialógust a monológától – a felek kommunikációja során többféle módon történhet, és minden szóbeli megnyilvánulás során sajátosan, egyedien alakul (Rosengren 2004: 99–108).

A beszélőváltás meghatározott szabályok szerint történik, szemantikai-pragmatikai, szintaktikai, prozódiai és más nonverbális jelzések segítségével. Az interakciós- és kontrajelek között a szerint tudunk különbséget tenni, hogy azok nonverbálisak vagy verbálisak. Nonverbális jel például a pillantás, szemkontaktus, szembefordulás, mimika, arckifejezés, fejbólintás, fejlehajtás, nevetés, míg verbális jelek lehetnek például visszajelző jelek, mint „jaj”, „hm” stb., vagy a kommentált megjegyzések, mint „igen”, „tényleg”, „ja, valóban”, „úgy-úgy” stb.

A beszédlépésváltás történhet kül- vagy belválasztással, míg a beszéd jogának odaítélése a váltásra alkalmas helyen történik, ami az alábbiak szerint alakulhat:

- a) a következő beszélőt az addigi **beszélő választja külválasztással**. Csak a választottnak szabad, illetve kell beszélnie.
- b) ha nem történik külválasztás, a beszélgetőpartnerek egyike **belválasztás** útján folytathatja a kommunikációt. Aki elsőként kezd beszélni, az nyer jogot egy beszédlépés megtételére.
- c) ha sem kül-, sem belválasztás nem történik, az eredeti **beszélő folytathatja** lépését (Iványi 2001).

A beszédlépésváltások közötti szünetek különböző hosszúságúak lehetnek. Ez függ a kommunikációban részt vevők közötti viszonytól, a különböző régiótól is, de mindenképp leszögezhetjük, hogy nincs két egyforma hosszúságú szünet. Az orvos-beteg kommunikáció esetén megállapítható, hogy ezek az esetleges szünetek nem lehetnek hosszúak, mert az orvosi várószobában mindig sokan várákoznak, a vizsgálatnak haladnia kell. Sok esetben egyébként ezek a beszédmentes hézagok lehetnek kínosak, kellemetlenek is, de jelenthetik a beszéd témája iránti érdektelenséget (pl.: ha az idős beteg már többször elmondta orvosának ugyanazt a történetet).

Az aktuális beszélő minden erre alkalmas helyen kiválaszthatja, átadhatja a beszéd jogát a hallgatónak. Ez történhet kérdésfeltétellel, felszólítással, vagy ha a beszélő nem választ ki senkit, bárki folytathatja a beszélgetést, így a beszélő is. A konkrét vizsgálati szituációban, ha a beteg nem tud az orvos kérdésére válaszolni, akkor az orvos ismét kérdez. Vannak

azonban olyan esetek is, amikor a beszélő maga kívánja, hogy megszakítsák. Ekkor rendszerint hangosabban beszél, megismétli az által elmondottakat mintegy jelezvén, hogy azt szeretné, hogy megszakítsák. Erre utal az is, ha a beteg többször elhallgat beszéd közben, vagy elmondja, hogy át szeretné adni a szót (Linke, 1995)

Abban az esetben, ha valakit beszéd közben megszakítanak, azt a társadalmi felfogás általában udvariatlan, tiszteletlen és zavaró tényezőként kezeli. Nem lehet azonban minden ilyen megszakítást hibának, illetlenségnek titulálni, mert egyrészt vannak olyan rések is a beszélgetés során, ahol be lehet kapcsolódni. Ezekben a helyeken ez a meglepő és hirtelen önválasztás, megszakításnak felel meg. Ilyen például, ha jelezni szeretné a hallgató, hogy már tudja, amiről a beszélő nyilatkozni kíván, vagy egy hibát szeretne javítani, esetleg jelezni szeretné, hogy a beszélő nagyon eltért a témától stb. (Schwitalla, 1979). Az ilyen megszakítások természetesen az orvos-beteg kommunikációban is előfordulhatnak. Ilyen például, ha a beteg a tüneteit, panaszait ismerteti, és egy idő után az orvos – ismerve a betegség gyakori tüneteit, panaszait – folytatja helyette, amire a beteg nonverbálisan jelez. Ugyanígy nem illetlenség, és indokolt az orvos megszakítása, ha rosszul mondja a beteg a gyógyszer nevét, ha az orvos azért kapcsolódik be a beszélgetésbe, hogy a beteget arra témára irányítsa, amiért egyáltalán hozzá fordult, vagy a probléma feltárását meggyorsítsa.

Vizsgálatok

Kutatásom tárgyát a beteg és háziorvos beszélgetéseinek rögzítése jelenti. A felvételeket előzetes egyeztetés után engedéllyel, személyes megfigyeléssel egyidejűleg készítettem, amit megelőzött a rögzítés feltételeinek előkészítése, az elemzésre alkalmas kommunikációs esemény kiválasztása. A feltételek biztosítása révén a vizsgálat lefolytatásának hiánytalan folyamatot kell mutatnia, így tud eleget tenni azon feltételnek, hogy regisztrálható és egyben analizálható is legyen. A felvétel leírása, azaz a transzkripció a rögzített beszélgetés tartalmán és folyamatán túl – számunkra lényeges – különleges jeleket is tartalmaz (megszakításokat, szüneteket, intonációt is).

Jelen tanulmányhoz egy háziorvos-szívbeteg anamnézis elemzését használok fel. Megvizsgálom a háziorvos-beteg kommunikációját a bizalmi kapcsolat szempontjából. Majd választ keresek arra is, hogyan, hol, hányszor történik beszédlépésváltás.

Választásom azért erre a dialógusra esett, mert itt nem az átlagos „orvos kérdez, beteg válaszol” anamnézis alakult ki. Mivel háziorvosi rendelőről van szó, ahová a betegnek havonta vissza kell járnia ellenőrzés, gyógyszer felírása miatt, már kialakult egy bizalmi kapcsolat a két fél között.

Esetünkben inkább *a beteg kérdez, és az orvos válaszol* modell jött létre. Az 1. táblázatban rögzítettek szerint ez egyaránt történt kül- és belválasztással.

1. táblázat
A beszélőlépésváltás módjainak előfordulása a vizsgált szituációban

	orvos	beteg	összesen
beszédlépésváltás	7	10	17
külválasztás	7	10	17
belválasztás	5	12	17

Beteg: doktornő, miért vagyok én rosszul?

Orvos: Tamás bácsi, szívinfartusa volt

Beteg: ja, tényleg!

Beteg: mit tudok én annak érdekében tenni, hogy jobban legyek?

Orvos: rendszeresen kell szednie a gyógyszereket, sportolnia kell és részt kellene vennie egy rehabilitáción.

Beteg: doktornő, én nagyon utálok a gyógyszereket! Mi történik, ha nem veszem be mindet?

Az orvos közel ül a beteghez, állandóan a szemébe néz. Nem véletlenül figyel, hiszen a férfiak hajlamosak panaszukat vagy meg sem említeni vagy semmisnek nyilvánítani, nehogy gyengének tűnjenek a doktornő előtt. Kommentálja a doktornő válaszait, így magát is győzködi. Szüneteket is találunk a beteg megnyilatkozásai előtt, ami arra utal, hogy átgondolja, mit is mondott az orvos. A dialógus végén elneveti magát a doktornő, ami a bizalmi viszonyt erősíti, és azt hogy a beteg bátran kérdezhesen.

Az átadásra alkalmas hely úgy lesz nyilvánvaló, hogy a beszélők azt a nyilatkozataik végén jelzik. A 2. táblázat a jelzés típusait tünteti fel:

2. táblázat
Az átadás jelzéseinek típusai és számuk

	kérdés	felszólítás	válasz	összesen
orvos	0	3	4	7
beteg	5	0	5	10
összesen	5	3	9	17

Orvos: ha nem tartja be, ismét szívinfarktust kaphat, de azt már nem biztos, hogy élve megissza

Beteg: akkor muszáj mindet bevennem

Orvos: természetesen, itt az életéről beszélünk

Beteg: ez igaz

Orvos: látom, nem veszi komolyan a betegségét

Beteg: nem igazán, eddig még nem voltam beteg

Orvos: akkor eddig önnek nagyon nagy szerencséje volt

Beteg: ja ja

Beteg: doktornő, kérdezhetek még valamit

Orvos: hahaha *kérdezzen csak nyugodtan!*

Összegzés

A elvégzett vizsgálat és annak eredménye alapján megállapítható, hogy az orvos-beteg kommunikációt a beszédlépésváltás hatékonyan elősegíti, az a probléma megoldásának lényeges feltétele. Álláspontom szerint az interakcióban részt vevő felek, a felmerülő probléma valamint a problémamegoldás fázisa alapvetően meghatározzák, hogy a fenti táblázatban rögzített értékek miként alakulnak.

Elkövetkező kutatásaim során a fenti eredmények további vizsgálata mellett a problémafeltárás és a beszédváltás mechanizmusával, a hibajavítások szerkezetével szeretnék részletesebben foglalkozni. A vizsgálatok elvégzéséhez és a bevezetőmben megjelölt célok eléréséhez több orvos-beteg kommunikációt kívánok rögzíteni, és a konverzációelemzés módszerével több aspektusból kívánom az egyes dialógusokat elemezni.

Hivatkozások

- Assman-Borg, I. C. (2001): *Seminar Grundlagen der Arzt-Patienten-Kommunikation*.
http://www.image-concept.de/Arzt_Patienten_Kommunikation.phtml
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. In: Magyar Nyelvőr. 125. 74–93.
- Linke, A.- Nussbaumer, M. – Portmann, P. R. (1994): *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer Verlag, 2. Aufl: Tübingen
- Rosengren, K.E. (2004): *Kommunikáció*. Typote. Budapest. 99–108.
- Schegloff, E. A. (1978): *A társalgás kezdetén*. In.: Horányi Özséb (szerk.) (1978): *Kommunikáció 1–2. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest
- Schwitalla, J. (1979): *Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen*. Max Hueber Verlag. München

Szalacsek Margit
Szegedi Tudományegyetem
Idegennyelvi Kommunikációs Intézet

A műfajok ismeretének haszna a szaknyelvoktatásban

Tanulmányomban azt mutatom be, hogy a szaknyelvi műfajok részletes ismerete milyen haszonnal jár a szaknyelvet tanulók számára. A műfajok szemantikai szerkezetének feltárása könnyebbé teheti mind az értő olvasást, mind pedig hasonló műfajú szövegek létrehozását. A szakirodalom és saját tapasztalataim alapján feladattípusokat is bemutatok, amelyek a szaknyelvi órán segíthetnek az olvasás-és íráskészség fejlesztésében.

Kulcsszavak: tematikus tanmenet, szaknyelvi műfaj, generikus struktúra, retorikai mintázat, szerkesztőségi cikk szemantikai sémája, szövegalkotási gyakorlatok

Bevezetés

A szaknyelvoktatás leggyakrabban szakszövegek feldolgozását, a belőlük nyert szókinsz és nyelvhasználati elemek tanítását, a nyelvi funkciók tudatosítását, a téma megbeszélését jelenti. A tanórán használt szakszöveg kiválasztása mérlegelést igényel, mert általában követi ugyan az előre megtervezett tanmenetet, de a témán kívül egyéb pedagógiai hasznosságát is figyelembe kell venni. A tanmenet a legtöbb esetben tematikus; ez azért is célszerű, mert a szaknyelvi nyelvvizsgák is témalistát követnek és tematikus tudást követelnek meg, de a különböző témákhoz kapcsolódnak a többi típusú tantervre jellemző tartalmak is: a lexika, a szituációk, grammatika, készségek előtérbe állítása stb., vagyis a végeredmény általában egy tematikus alapú, de jórészt integrált tanterv.

Milyen funkciója lehet egy tematikus alapú tanmenetben a műfajoknak? A műfajok alkalmasak annak az elvnek a megvalósítására, amely szerint

„a nyelvtanulás szövegszinten valósítható meg. Ennek érdekében a nyelvtanulóknak szövegbefogadási, szövegalkotási és közvetítési készségekkel kell rendelkezniük” (Kurtán, 2003: 224).

A műfajokkal olyan területeken a legfontosabb foglalkozni, ahol sokfelét használ közülük az adott szakmai diskurzusközösség. Ilyen például az orvosoké, de példának hozhatnánk a gazdaság szereplőit vagy egyéb szakmák képviselőit is. Az orvosok a szakmai életben többféle műfajban írnak (pl. recept, eseteírás, zárójelentés, beutaló, hivatalos levél), és ugyancsak sokféle műfajban olvasnak: azokat a műfajokat, amelyeket írnak is, emellett különféle műfajú folyóiratcikkeket, könyveket stb. Tapasztalati úton tanulják meg ezek műfaji jellemzőit, ami segíti a szövegek megértését és szükség esetén megírását is. Mindehhez alapokat kizárólag a közoktatásból szerezhettek, az iskolákban viszont manapság kevés figyelmet fordítanak az

irodalmon kívüli műfajokra. A szakemberek számára a legfontosabb műfajok egyéni jellemzőivel való megismerkedés komoly segítséget nyújthat a mindennapi munkájukban is, de még inkább az idegen nyelven történő írásbeli kommunikáció során. Tapasztalataim szerint a folyóiratok műfajairól az orvosok és orvostanhallgatók csupán felszínes ismeretekkel rendelkeznek, de más szakmák képviselői is. A továbbiakban ezért bemutatom, milyen haszna lehet a szövegfajta vagy műfajok vizsgálatának, illetve milyen módon segítheti a szövegfajta a hallgatót vagy szakembert a szaknyelvi tudás írásbeli készségeinek elmélyítésében.

Műfajelemzési módszerek

A szakirodalom áttekintésekor azt látjuk, hogy a magyarországi szövegtani kutatások jó része egyelőre elméleti kutatás, és főleg a szövegtípus, szövegfajta, műfaj, valamint a szöveg vizsgálhatóságának kérdései körül forog, így a szaknyelvoktatással foglalkozó oktatók számára kevésbé használható tudást nyújt (Szikszainé, 1999; Tolcsvai, 2006; Tátrai-Tolcsvai, 2008). A szövegfajta definiálására még mindig az a rendszer van használatban, amely a szöveg különféle jegyeinek meglétét vagy meg nem létét összegzi, ennek eredménye azonban, bár sok mindent elmond a szövegről, valójában nem képes egyetlen műfaj elkülönítésére sem (pl. olyan jegyek, hogy a szöveg írott vagy beszélt, mai vagy régi, köznap vagy művészi, mi a célja és a tárgya stb.)

Az angolszász országokban a műfajok oktatása az írástanítással (USA, Ausztrália) és a szaknyelvoktatással kapcsolatban vetődik fel elsősorban. Angliában Swales 1990-es *Műfajanalízise* (Genre Analysis) óta ez a mű az irányadó. Ebből a munkából a kutatási beszámoló és más, kisebb műfajok egyes jellemzőit ismerhettük meg. Swales megközelítését a mai napig is jól használható eszközként tartják számon. Az ő nyomdokain halad sok más kutató mellett Brian Paltridge is, aki az ausztrál iskola képviselőjeként műfaj alapú megközelítést alkalmazott az egyetemi íráskurzusain. Paltridge 1997-es munkájában kiszélesíti Swales retorikai mozzanat-lépés elemzésként indult műfajelemzését, és egy többretegű struktúrát dolgoz ki. Egy korábbi munkájában pedig javaslatokat is tesz a műfaj ismeretének gyakorlati felhasználására az egyetemi kurzusokon.

Vessünk egy pillantást ezekre a javaslatokra (Paltridge 1994). Paltridge szerint a szövegeket két különböző perspektívából lehet szemlélni: az egyik elemzési mód a szövegnek a műfajon alapuló ún. generikus struktúráját adja meg, a másik pedig a szöveg belső retorikai mintázata alapján írja le a szövegstruktúráját. A mellékletben láthatunk egy általa vázolt példát, egy gondnokhoz írt nagyon egyszerű panaszlevelet. Ennek baloldali oszlopában láthatók a levél generikus, azaz a műfajra jellemző részei, a

címzés, megszólítás, a levél egyes alrészei, az aláírás. Ezek jól ismertek minden nyelvvizsgáló számára, és gyakorlatilag minden panaszlevélre alkalmazható formulát adnak. A jobboldali oszlop azt mutatja meg, hogy a szövegtartalom milyen részekből áll: a helyzet (szituáció) leírása, a probléma bemutatása, annak értékelése, megoldása mutatkoznak meg ebben. Paltridge felhívja a figyelmet, hogy a kétféle elemzés együtt mutatja be komplexen a levelet, mert például a generikus elemzés nem jelzi az értékelő rész jelenlétét, és azt sem, hogy a levél több elkülönülő része is tartozhat azonos szerkezeti egységhez. Ugyanakkor a generikus struktúra számos része nem feltétlenül mutatkozik meg egy magánlevélben, pedig a levél műfajába az is beletartozik. Vagyis a két elemzési mód együtt adja a legtöbb információt a műfajról. A hivatalos levelet minden szaknyelv esetében tanítanunk kell, mert az a szakmai beszélőközösség tagjai közötti kommunikáció explicit formában bevezetett része, ezért talán érdemes egy jól kiválasztott levelet a műfaji szempontok figyelembe vételével megtanítani.

Egy orvosi műfaj retorikai elemzésének haszna

Talán még több hasznat hoz más, kevésbé ismert műfajok retorikai vagy nevezzük inkább nálunk használatosabb nevén: szemantikai szempontú elemzése. Példaként egy másik, ezúttal tisztán szaknyelvi műfajt és annak szemantikai összetevőit vizsgáljuk meg. Ez a műfaj egy számos típusú lapban egyaránt megtalálható szerkesztőségi cikk vagy vezércikk (angolul 'editorial'). A bemutatott példány azonban egy orvosi szaklap, a *British Medical Journal* egyik ilyen műfajpéldánya. Ennek a műfajnak a jellemzői már nem olyan ismertek, mint a levéléi, pedig az orvosi lapokban ez a műfaj is a szakmai kommunikáció igen fontos részét képezi. A szerkesztőségi cikk legtöbbször az azonos lapszámban megjelenő kutatási beszámolóhoz, ritkábban korábbi kutatáshoz kapcsolódó kommentárt tartalmaz, értékeli, szélesebb kontextusba helyezi az illető kutatást. A cikk írója nem a szerkesztőség, hanem szakembert kérnek fel a téma értékelésére. A műfaj kapcsolóelem a kutatások és az olvasó között: az olvasó számára segít egy adott kutatás értékelésében. Olyan fajtája is van, amely egy a szakma által jól ismert probléma elemzésére, értékelésére vállalkozik, és javaslatokkal áll elő. Formai megkötések kevésbé vonatkoznak rá. Korábban megszabták a terjedelmét, de ma már ezt sem teszik a szerkesztők, hanem papíron rövidített változatát közlik, a teljes változat pedig a lap online változatában olvasható. Egyetlen tipikus jellemzője a cím, amely megfogalmaz egy problémát a lehető legrövidebben és legvilágosabban, majd egy alcímbe azonnal meg is válaszolja a problémát. Ha egy szakember csak ennyit olvas el a cikkből, már akkor is fontos információk birtokába jut.

Lássunk erre példákat:

The health hazards of mobile phone

The only established risk is of using one while driving.

β blockers and statins in non-cardiac surgery

Routine use to prevent perioperative cardiac complications is not evidence based

A szövegstruktúrája nem olyan szigorúan behatárolt, mint a kutatási beszámolóé, amelyben meghatározott részekben meghatározott tartalomnak kell jelentkeznie, de az elemzés megmutatja, hogy e műfajnak is vannak állandó részei. A szerkesztőségi cikk elemzését Swales és Paltridge módszereinek figyelembe vételével végeztem, de az általuk vizsgáltaktól eltérő műfajra nem lehetett teljesen azonos mozzanatok és lépéseket alkalmazni, ahogy az várható is volt mások előzetes kutatásai alapján. az általam felállított rendszer viszont jól le tudja írni ezt a műfajt, amelyet alább mutatok be igen röviden.

A szerkesztőségi cikkek mindig a retorikai hármasság szerint épülnek fel. Ezen belül jellemzőik a következők: A bevezetés szabályos témafelvetéssel indul: egy általánosító kijelentéssel (nagyon ritkán kérdéssel) a témával kapcsolatban.

Például:

1. Rates of caesarean section are a cause of concern worldwide, although the probles vary according to the setting.

2. Globally, about 100 million adults have non-cardiac surgery each year.

3. Psychiatric symptoms frequently coexist with idiopathic Parkinson's disease and are often underdiagnosed and poorly treated.

Ezt az általános kijelentést további háttér-információk követik, amelyek a probléma kontextusba helyezését végzik el. A háttér-információk különféle retorikai lépésekből állhatnak, de együttesen a háttér-információ nyújtása a funkciójuk.

A tárgyalási résznek szintén sok retorikai mozzanata, ezen belül lépése lehetséges, de vannak szokásos részei: általában van utalás előző vagy jelenlegi kutatásra vagy hivatalos irányelvekre, további háttér-információkat nyújt a szerző, problémákat vet fel, értékel vagy kritizál. A befejezésben leggyakrabban a konklúziók levonására, a kutatások értékelésére, javaslattételre vagy további kutatások ösztönzésére lehet példát találni. Sematikusan tehát a következőképpen ábrázolhatjuk az adott lap szerkesztőségi cikkeinek struktúráját (1. ábra):

1. ábra
A BMJ szerkesztőségi cikkek retorikai struktúrája

TÉMAFELVETÉS

KUTATÁSOK (KORÁBBI és/vagy AKTUÁLIS) BEMUTATÁSA

és/vagy

PROBLÉMA FELVETÉSE

és/vagy

HÁTTÉRINFORMÁCIÓ

és/vagy

MAGYARÁZAT/ TÉMAKIFEJTÉS

és/vagy

ÉRTÉKELES / KRITIKA

és/vagy

JAVASLATTÉTEL/

és/vagy

MEGOLDÁS

KONKLÚZIÓ

és/vagy

TOVÁBBI KUTATÁS SZÜKSÉGESSÉGE

és/vagy

MEGOLDÁS vagy JAVASLAT

A mozzanatok tartalma általában nem egynemű, hanem a mozzanatokon belül szokványos lépések vannak. A tárgyalás részben kutatásokra hivatkozás mindig történik, a korábbi vagy jelen kutatás mozzanatban a kutatás rövid összefoglalása, módszerei és eredményei szoktak megjelenni. Lássunk erre is egy példát (2. ábra):

2. ábra
Példa a mozzanat és a lépések kapcsolódására

MOZZANAT		LÉPÉSEK
kapcsolódó	<i>BMJ, a randomised controlled trial by Montgomery and colleagues looks at the effect of two computer based decision aids compared with usual care in pregnant women who have had a previous caesarian section. One aid provided structured information about possible outcomes and their probabilities associated with different modes of delivery and left women's preferences implicit; the other was a decision analysis mode that required women to define their preferences, while information about probabilities was concealed.</i>	kutatás
kutatás		leírása

	<i>Importantly, one of the outcomes measured in the trial was the actual birth method, which usefully separates how choices are experienced from the option chosen. The trial found that both aids significantly improved the subjective experience of women about their choices compared with usual care. However, rates of caesarean delivery were similar in the information group, and lower in the decision analysis group compared with usual care.</i>	<div>módszer</div> <div>eredmény</div>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

A fenti rövid és vázlatos bemutatásból is látható, hogy a szerkesztőségi cikkeknek is van egy jól körülírható szerkezete, amelyet követve a műfajnak megfelelő új példányokat nem nehéz létrehozni. Aki ezt a műfajszerkezetet ismeri, annak az olvasási tevékenységét is meggyorsítja ez az ismeret. Ahhoz, hogy szaknyelvet és főleg szakfordítást tanuló hallgatóink a műfajok jellemzőit jól megismerjék, és szüksége esetén a tanultakat alkalmazni is tudják, megfelelő gyakorlatokat kell terveznünk a számukra.

A műfajról szerzett ismeretek felhasználása a szaknyelvi órán

Paltridge maga is nyújt javaslatokat a műfajról szerzett ismeretek tanórai felhasználására. Ezek a gyakorlatok az általa használt elemzési szisztémára építenek. E javaslatok a következők:

1. A generikus és a szövegstruktúra összehasonlítása.
2. Generikus és szövegstruktúra komponenseket megadva kérhetjük, hogy a hallgatók találják meg őket a kiadott szövegben.
3. Részekre vághatjuk a szöveget, és a megadott generikus és szövegstruktúra szerint összerakathatjuk a hallgatókkal.
4. Adott műfaj több példánya alapján azonosítsák a műfajt a műfaji és szerkezeti struktúra alapján.
5. Különbő műfajú szövegek elemzése, hasonlóságok és különbségek bemutatása. Később a hallgatók maguk írnak azonos műfajú szövegeket.

Ha a szövegeket a mozzanat-lépés elemzéssel tekintjük át, kiegészíthetjük még a fentieket a következő javaslatokkal:

1. A műfaj megismerése után adhatunk olyan feladatot, ahol kihagyunk a cikkből egy részt, csak a retorikai mozzanat és lépések nevét megadva megíratjuk a hiányzó részt a diákokkal. Olyan cikkeknel, amelyek egy jól ismert problémát járnak körül, például a lázcsillapítók használatát, a hallgatók elegendő szakmai tudással rendelkeznek ahhoz, hogy ezt a feladatot el tudják végezni.
2. A bemutatott műfaj szinte minden fejezete élén tételmondat vagy általánosító kijelentés áll. Távolítsuk ezeket el, keverjük össze, majd

- a hallgatók feladata ezek helyének megkeresése és a választás indoklása. Ezt a mondatot ugyanis mindig hozzá kapcsolódó adatok vagy magyarázat, vagy vele kapcsolatos probléma felvetése követi. Így azon felül, hogy a megértést javítja, ez a feladat a fejezetek szokásos szövegfeldolgozására is ráirányítja a figyelmet.
3. Cím nélkül adunk meg szerkesztőségi cikkeket, és a hallgatókat kérjük, hogy elolvasás után a műfajnak megfelelő címet adjanak a műfajpéldányoknak. Az eredmények közös értékelése nagyon hasznos lehet.
 4. A kutatási beszámolók rövid összefoglalásainak elemzése például a szerkesztőségi cikk műfaján belül módot ad a lényeges információk rövid összefoglalásának gyakorlására is.

Olyan szakterületeken, ahol sokféle műfajjal dolgoznak a hallgatók, a műfajelemzés segít a műfaji jellemzők pontos elkülönítésében. Emellett az esetleges stilisztikai jellemzők is világosan megmutathatók. Erre példának hozom fel, hogy a BMJ-nek vagy hírvivata is, amelyben főleg egészségpolitikai hírek szerepelnek, és ezekben a cikkekben egészen más regisztert használnak a cikkírók. A választott regiszter is a műfaj egyik jellemzője. Kontrasztba állítva a tudományos vagy a szerkesztőségi cikkek jellemzőivel, hasznos tapasztalatokat nyernek a hallgatók erről a műfajról is.

Természetesen a műfaj jellemzői közé tartoznak a lexiko-grammatikai elemek is. Ezeket itt csak felsorolni van időm. Swales egy táblázatban közli, hogy a műve megszületéséig milyen nyelvtani elemeket vizsgáltak már a különböző kutatások során a különféle szaknyelvi műfajokban. A legfontosabbak az igeidők, a modalitás, a nominális szerkezetek, a vonatkozó mellékmondatok, a passzív szerkezet voltak. Ezeken túl érdemes megnézni az igeneves szerkezeteket, az egyszerű és összetett mondatok arányát, a melléknevek használatát, az információsűrűséget, a terminológiai elemek sűrűségét is. Ez a vizsgálódás a hallgatókkal együtt is elvégezhető, és segít abban is, hogy meghatározzuk, az adott szaknyelvben és műfajban milyen nyelvtani eszközök gyakorlása szükséges. Tapasztalatom szerint a nyelvórákon mindig nagy súly helyeződik az igeidők gyakorlására, miközben például a különféle igeneves szerkezetek tanítása általában marginális.

Összefoglalás

A műfaj szemantikai szerkezetének feltárása és tanítása segíti a hallgatók szövegértését és szövegalkotási készségét is fejleszti. Ha a műfajok szerkezetének oktatását a rájuk jellemző lexiko-grammatikai eszközök

oktatásával is kiegészítjük, akkor ezzel a műfaj alapú oktatással többféle készséget fejleszthetünk nagyon hatékonyan.

Hivatkozások

- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Paltridge, B. (1994): Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal* 50/3. 1996. 237-243.
- Paltridge, B. (1997): *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press. Cambridge
- Szikszainé Nagy, I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest
- Tátrai, Sz.- Tolcsvai Nagy, G. (szerk.) (2008): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó. Budapest
- Tolcsvai Nagy, G. (szerk.) (2006): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest

Melléklet:

Paltridge generikus és belső retorikai struktúra elemzése

feladó címe	<i>25 Brighton Rd Leasington NSW 266 29th November</i>	
címzett címe	<i>The Manager Steelwood Homes 21 Scott Street Leasington NSW 2006</i>	szituáció
megszólítás	<i>Dear Sir/Madam</i>	
a panasz azonosítása	<i>I am writing about the stove in my flat. Two elements aren't working and it is very difficult for me to cook a meal.</i>	probléma
a panasz jogosságának bizonyítása	<i>I have twice repeated this problem to you (10th November and the 24th November) and nothing has been done about it.</i>	értékelés
megoldás követelése	<i>This problem is urgent and I would appreciate it if you could arrange to have the stove fixed immediately.</i>	megoldás
záró üdvözlés	<i>Yours sincerely</i>	
feladó neve	<i>Sara Johnston</i>	szituáció

Szántóné Csongor Alexandra

Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Digitális műfaji sajátosságok angol nyelvű internetes betegtájékoztatókban

A kutatás célja egy internetes kommunikációs műfaj nyelvhasználatának vizsgálata az angol egészségügyi szaknyelv területén. Az elemzés magzatvédő vitaminok betegtájékoztatóira irányul, hangsúlyt fektetve a digitális műfaj fogalmára, illetve a weboldalak nyelvhasználati sajátosságaira. A vizsgálat központi kérdése tisztázni, hogy vannak-e jól leírható, sajátos jellemzői ennek a kommunikációs műfajnak. E célból a weboldalak informális elemeit, az igék, modális segédigék és személyes névmások használatát mutatom be, valamint az írásbeliség és szóbeliség viszonyát a vizsgált szövegekben. A dolgozat kitér a weboldal, mint internetes műfaj több lényeges elemére, úgymint hipertextualitás, dinamizmus, multimedialitás, illetve a szöveg befogadásának két-dimenziós elmélete.

Kulcsszavak: internetes nyelvhasználat, elektronikus média, műfaj, betegtájékoztató, weboldal, szaknyelv, informális, hipertextualitás, multimedialitás, interaktivitás

Bevezetés

Az internet széleskörű elterjedése a mindennapi ismeretszerzésben, az oktatásban, illetve a tudományos tevékenységekben indokolja az új kommunikációs médium nyelvhasználatának vizsgálatát. Napjainkban elengedhetetlen az elektronikus kommunikáció megismerése, illetve nyelvi leírása. Az internet világa egy új nyelvészeti kutatási terület kialakulását is eredményezte, mely az elmúlt 20 évben alakult ki (Crystal, 2005). A világhálón új műfajok alakultak ki, melyeket új nyelvhasználati sajátosságok, szabályok jellemeznek. Az internetes nyelvhasználatot általában lehetetlen vizsgálni, azonban cél lehet az elektronikus médiában megjelenő egyes új műfajok alapvető nyelvhasználati jelenségeinek elemzése (Bódi, 2004a). A digitális technológia jelentős hatással van az egészségtudományra is. Az interneten elérhető egészségüggyel kapcsolatos információk mennyisége drámai módon megváltozott. Kialakulóban van egy új, egészségügyi információs rendszer, amely mindenki számára bármikor elérhető. A világhálón található egészséggel, betegségekkel, gyógyszerekkel kapcsolatos információk rendszerezése és megbízhatósága a jövőben további feladatok elé állítja a szakértőket. Különböző szakterületek és szakemberek együttműködése szükséges ahhoz, hogy az egészségügy ki tudja használni az internet által kínált lehetőségeket. A dolgozat célja az angol egészségügyi szaknyelv használatának bemutatása 20 betegtájékoztató weboldal alapján.

Módszerek

A vizsgált korpusz 20 angol nyelvű weboldalból áll, a dokumentumok magzatvédő vitaminokkal kapcsolatos angol nyelvű betegájékoztatók. A szövegek kiválasztása különböző internetes kereső programok segítségével egyszerű véletlen mintavétellel történt. A kutatás célja a vizsgált weboldalak nyelvhasználati jellegzetességeinek bemutatása az angol egészségügyi szaknyelv egy területén. A szövegek elemzése során előtérbe került az írásbeli és szóbeli nyelvhasználat viszonya a vizsgált weboldalakon. Az internetes szövegek nyelvezete, különösen az interaktív műfajok esetén, de a weboldalakon is, bizonyos tulajdonságaikban a beszélt nyelvhez közelít (Bódi, 2004a). A vizsgálat alapkérdése, hogy a kiválasztott weboldalakon milyen informális elemeket használnak a szerzők, illetve eltér-e a nyelvhasználat a hagyományos írott szövegtől.

Internetes műfajok

Az internet a nyelvhasználat új formáját hozta létre, új kommunikációs műfajok, illetve szövegtípusok jöttek létre. Bódi Zoltán csoportosítása alapján ezek az új műfajok: a honlapok, weboldalak, illetve webhelyek, levelezőlisták, vitafórumok, csevegőfórumok, valamint az e-mail (Bódi, 2004 b). A fenti műfajok folyamatosan változnak, kiegészülnek új kommunikációs médiumokkal. Napjainkban egyre inkább elterjedt a blog írás, ami egyfajta elektronikus, nyilvános naplónak felel meg, megjelent a hírlevél mint internetes marketing eszköz és így tovább. A weboldal, vagy weblap, angol nyelven *webpage*, egy internetes szabvány (ún. HTML) nyelven íródott dokumentum, amely a világhálón keresztül elérhető (Háhn, 2010). Nyilvános műfaj, lehetővé teszi bármilyen szöveg, adat publikálását. Az internetes dokumentumok gyors és tömegek számára szinte azonnal elérhető kommunikációs lehetőséget jelentenek. A világhálón a különböző szövegek ún. hiperlinkek segítségével összekapcsolódnak, elágaznak. A weboldalak, vagy a weboldalakból álló webhelyek egyik legfontosabb műfaji sajátossága a hipertextualitás: a képernyőn megjelenő szöveg nem lineáris, többfelé elágazik, az olvasó eldöntheti milyen irányban halad tovább (Bódi, 2004b).

Az internetes nyelvhasználat új digitális műfajok megjelenését eredményezte, a netes műfajok egyfajta rendszerezését Shepherd és Watters (1998) alapozta meg. A rendszerük két fő *cyber* vagy kiberműfajt különböztet meg: meglévő (*extant*) műfajok, melyek más médiában már létező műfajok reprodukciói, illetve új (*novel*) műfajok, melyek az internetes médiában alakultak ki. A már meglévő műfajokon belül megkülönböztetnek ún. változatlan (*replicated*) műfajokat, mint például a digitalizált dokumentumok, újságok, melyek a nyomtatott szöveg változatlan webes megjelenései; illetve variáns (*variant*) műfajokat, melyek már kihasználják az internetes média

sajátosságait úgy, mint hipertextualitás, vizuális elemek és interaktivitás. Az új műfajokon belül is két csoportot különböztetnek meg. Az egyik csoportba azok a műfajok tartoznak, melyek egy nyomtatott, hagyományos műfaj átalakulásával jöttek létre, de egy teljesen új internetes műfajt képviselnek, mint például egy személyre szabott hírportál. Az új műfajokon belül spontán műfajok a honlapok (webhely nyitóoldala), a hotlist, vagy a FAQ's oldalak (Gyakran Ismételt Kérdések), melyek nem más médiában meglévő műfajokon alapulnak, hanem már az új digitális térben fejlődtek ki (Shepherd - Watters, 1998).

A vizsgált beteg tájékoztató weboldalak a fenti rendszer alapján egy meglévő, variáns kiberműfajt képviselnek. A vitaminok internetes tájékoztatói a hagyományos, nyomtatott médiában létező műfaj webes változatai. A beteg tájékoztató oldalak valószínűleg kezdetben megismételték, lemásolták a nyomtatott formát, majd később egyre több internetre jellemző eszközt, lehetőséget használtak ki, mint például vizuális elemek, linkek, interaktív szolgáltatások.

A webes műfajok, hasonlóan a hagyományos műfajokhoz összetettek, folyamatos változás jellemzi őket, a műfajok fedik egymást, átalakulnak, fejlődnek. Az elemzett oldalakon különböző mértékben, de jellemző a multimedialitás, a kép és animáció a szöveg részévé válik. A műfaj, mint minden webes műfaj, alapjellemezője a hipertextualitás, gyakran tartalmaznak további hivatkozásokat.

Nyelvhasználat

A hipertextualitás és a multimédiás elemek jelenlétéből adódóan a szöveg befogadása eltér a hagyományos, lineáris olvasási stratégiától. Egy internetes szöveg befogadása két dimenzióban történik, a böngésző és az olvasó módban. A befogadó kommunikációs célja a böngésző módban, a különböző hivatkozások közötti eligazodás, választás. Az olvasó módban a befogadót a hagyományos olvasói magatartás jellemzi, célja az információ megszerzése. A két befogadási stratégia folyamatosan váltogatja egymást. (Askehave - Nielsen 2004).

A vizsgált beteg tájékoztató szövegek gyakran vázaltszerűek. Az internetes olvasási stratégiákhoz alkalmazkodva szavakat, szerkezeteket, képeket emelnek ki (Askehave - Nielsen 2004). Gyakoriak a sajtó és reklám diskurzus elemei úgy, mint, főcímek, kiemelések, rövidítések, táblázatok és vizuális elemek. A szövegek főleg egyszerű mondatokból állnak, melyek a gyógyszer leírására szolgálnak. Ritkán fordulnak elő alárendelt szerkezetek, többszörösen összetett mondatok. Az instrukciók felsorolásánál gyakori a felszólító mód használata. A formális, tudományos stílusra jellemző szenvedő szerkezet és nominalizáció néhány esetben található meg az elemzett

szövegekben. Hiányoznak az írott nyelvre jellemző metanyelvi elemek, mint például *besides, moreover, in spite of* és így tovább, mely azzal is magyarázható, hogy a szövegek célja az egyszerű, tényszerű tájékoztatás. A vizsgált dokumentumokra eltérő mértékben jellemző az informális elemek használata, mint például kiemelések, ismétlések. Leggyakrabban a termék nevét, pozitív tulajdonságait ismétlik, gyakori a *you* névmás, mint általános alany használata, illetve hasonló szintaktikai szerkezetek ismétlődnek. A betegtájékoztató szövegek célja, hasonlóan más webes szövegekhez, hogy minél egyszerűbben, minél több információt juttassanak el az olvasóhoz.

A legjellemzőbb szerkezeti elemek, minden vizsgált betegtájékoztató weboldalon megtalálhatók. A következő kötelező elemek jelennek meg a szövegekben: a termék leírása, több esetben a termék pozitív tulajdonságai, instrukciók, a termék összetétele, és a figyelmeztetések. A legtöbb esetben tartalmaznak kapcsolat felvételi lehetőséget, referenciát. Lehetséges elemek a hozzászólási, véleménynyilvánítási lehetőség, illetve az összehasonlítás más hasonló témájú oldalakkal. A leggyakoribb igék: *take, contain, keep, swallow, include, provide, recommend*. A *take* ige legtöbb esetben állandósult szókapcsolatban fordul elő a *tablet, pill, vitamin* szavakkal. A fenti igék gyakoriságából arra következtethetünk, hogy a legtöbb információ a termékkel kapcsolatos utasításokra és a vitamin összetételére vonatkozik. A modális segédigék közül a *may* használata a leggyakoribb (*may reduce, may affect, may help, may occur, may be taken, may cause...*), a gyógyszerrel kapcsolatban csak bizonyos valószínűséggel közölnek információt. Több esetben jellemzi a weboldalakat a személyes tónus. A témakijelölés például egyes szám első személyű kérdés formájában jelenik meg:

What should I avoid?

What should I know about?

A vizsgált szövegeket többször jellemzi a heterogén nyelvhasználat, a tudományos és köznyelvi stílus keveredik. Előfordulnak köznyelvi elemek és néhány esetben közhelyszerű fogalmazás:

As women, we know...

For most of us, our diets are not perfect...

to support a healthy Mom and Baby...

easy on the tummy

Gyakran találhatunk reklámcélú kifejezéseket, illetve szlogeneket a termékkel kapcsolatban:

Empowering you to make better decisions

Make the best choice in chewable prenatal vitamins

Made just for you

The whole truth

Your health and the health of those you love are precious

Összegezve, a vizsgált weboldalakra a leíró és az érvelő nyelvhasználat a jellemző. A vizsgált beteg tájékoztatók egészségügyi intézmények, illetve legtöbb esetben gyógyszerforgalmazó cégek honlapjain találhatók. A beteg tájékoztatók legfontosabb kommunikációs célja az informálás. Az interneten a tájékoztatás a webes műfajokra jellemző multimédiás és hipertextuális környezetben történik. A vizsgált weboldalak azonban több esetben nem a leíró, hanem a meggyőző kommunikáció jellemzi. A szerzők célja a meggyőzés, a kommunikáció során pozitív szavakkal, tulajdonságokkal társítják a terméket. A reklám jellegű szövegek esetében a cél az, hogy az olvasó pozitív képet alakítson ki a termékről és potenciális vásárló legyen. A tájékoztató jellegű, érvelő reklámszövegek bizonyos esetekben manipulatív megnyilatkozásokat is tartalmaznak.

Összegzés

A műfaj fogalma új megvilágításba kerül a digitális térben. A netes műfajok komplexek, dinamikusan változnak, és kiaknázzák az új médium és a technika által kínált lehetőségeket. A hipertextualitás, vagyis a különböző linkek, hivatkozások egységbe kapcsolódása, a szövegek befogadási stratégiájára is hatással van. A webes szövegek az új befogadási, olvasási módoknak megfelelően gyakran vázlatosak, céljuk a figyelemfelkeltés, meggyőzés, és a koncentrált információ átadás. A sikeres netes kommunikáció alapjellemzője a multimédiás eszközök használata. Az internet, mint információ forrás egyre jelentősebb szerepet tölt be az egészségügy területén is. Az elemzett beteg tájékoztató témájú weboldalak az offline, nyomtatott műfaj egyfajta webes változatainak tekinthetők. A hagyományos írásbeliség megformálási szabályrendszere kevésbé érvényesül, gyakoriak az informális és multimédiás elemek. A szövegek vázlatos szerűek, több kiemelés, figyelemfelkeltő eszközt, ismétlést és beszélt nyelvi elemet használnak, mint a nyomtatott beteg tájékoztatók. A hagyományos írásos kommunikációt az internet és a digitális technológia új tulajdonságokkal, eszközökkel egészíti ki. A hagyományos műfajokra az internetes kommunikáció hatással van. A beteg tájékoztatásnak egy új, webes műfaja kezd kialakulni, melyben az interaktivitás egyre inkább jelen van, az olvasó eldöntheti, hogy merre halad tovább az egyes hivatkozások között, és jellemző a multimédiás elemek használata.

Hivatkozások

- Askehave I.- Nielsen A.E. (2004): Web-Mediated Genres - A Challenge to Traditional Genre Theory. *Working Paper nr. 6. Center for Virksomhedskommunikation*. Aarhus School of Business. Denmark. 1-50
<http://sprog.asb.dk/vv/cbcom/workingpapers/wp6.pdf>
- Bódi, Z. (2004): Az írás és a beszéd viszonya az internetes interakcióban. *Magyar Nyelvőr*. 128. 286-294

- Bódi, Z. (2004): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a Magyar társadalomban*. Gondolat. Budapest
- Crystal, D. (2005): The scope of Internet linguistics. *American Association for the Advancement of Science meeting*. 18 February 2005; shortened version in The Western Mail, February http://www.crystalreference.com/DC_articles/Internet2.pdf
- Háhn, J. (2010): Honlap, weblap, webhely: terminusok útvesztőjében. *Magyar Nyelvőr*. 134. 240-249
- Shepherd, M. A.-Watters, C. R. (1998): The evolution of cybergenres. In: *Proceedings of the Thirty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '98)*. Hawaii. vol. II. 97-109

Veljanovszki, David

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Students' thesis introductions and journal article introductions: contrastive rhetorical and linguistic observations

This article seeks to juxtapose two genres of written academic discourse relying on the tools of contrastive rhetoric. Introductions of journal articles, on the one hand, and of Hungarian undergraduate thesis papers, on the other hand, are compared rhetorically and linguistically. Although the main analytical instrument involved in the analyses, Swales's (1990) CARS model, is shown to be suitable to describe the textual components of both types of introductions, there are important differences between the two samples. It is argued that differences may be attributed to a different perception of audience and the divergent functions of the two text types. Pedagogical implications yielded by the findings of the research project are also pointed to, tailor-made for the Hungarian EAP context.

Key words: academic discourse, EAP, contrastive rhetoric, move-step analysis

Introduction

Many researchers interested in identifying textual boundaries tend to focus on non-linguistic rather than linguistic features when trying to account for the various factors that determine generic staging in a text. This approach is consistently championed by Paltridge (1994), who proposes an interpretation which is based on the semantic attributes of the text. Swales (1990:142) also puts emphasis on semantic aspects when he constitutes a model for the Introduction of research articles in English, arranging the stages around a definitely semantic category: the 'creation of a research space'

In line with these research orientations (see also Bhatia, 1993; Ventola, 1987; Hasan, 1978; Hunston, 1989), in the study reported on in this paper, my intention was to explore in what ways the main structural and linguistic patterns are different in professional research articles and in undergraduate thesis papers. The selection of these two text types was motivated by the fact that within the academic community research papers published in international professional journals represent the "model", the ideal paper, whose discourse features thesis writers are also taught to follow. As the length limitations of the present paper would make it somewhat impossible to exploit the textual data of entire academic papers, I have chosen to focus only on the Introduction, which is perhaps the most 'versatile' section of a paper.

The research procedure itself involved two major analytical procedures: the qualitative analysis of the ten research article and the ten

thesis paper introductions, which was then followed by a comparative analysis. Drawing on the two analyses, I will argue that despite the numerous parallels and correspondences, the thesis paper appears to represent a unique sub-category within the genre of academic discourse, with its own well-definable properties. Finally, taking the individual propensities of Hungarian writers of thesis papers into account, I will suggest some modifications in the Swales-model to enhance its applicability in a broader context, including the teaching of academic writing.

Method

The research articles (RA) introductions have been taken from a prestigious applied linguistics journal *Applied Linguistics*. Conversely, the thesis paper (ThP) introductions have been picked from under-graduate theses written by graduating students majoring in English at Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest, Hungary.

The texts described above were analysed in two ways. First a descriptive analysis of the texts was obtained, followed by the comparison of the two research samples. The descriptive analysis involved three main steps for each text:

- 1) The sentences of texts were numbered.
- 2) The structural units were identified and the corresponding moves and steps were assigned to them.
- 3) Tables were constructed indicating presence or absence of each move and step (+/-), the place of occurrence in the text (sentence number) and the key phrases suggesting the function of the respective textual unit.

Due to the length limitations of the present paper, I shall present only one RA and one ThP analysis. In the analysis, a discussion section explaining the relevant causes and factors that led to identifying an occurrence as a particular move or step is attached. I have also included a table further delving into Move 1 Step 3 (Reviewing previous research). This table states where the citation occurs (sentence number), what citation type it exemplifies, whether it is an integral or a non-integral citation, what tense is used and whether the reference contains a reporting verb or not (+/-R) (See *Figure 1* in the Appendix). In the comparative analysis an overview of the findings of the descriptive analysis is given in a single table.

The analyses involved in the present study were conducted on the basis of the Swales-model (Swales, 1990:140). The model is constructed around the idea of creating ‘a Research Space’ (cf. the abbreviated name of the model ‘CARS’) as the pivotal function of the introduction. The model contains three moves meant to encapsulate the RA writer’s systematic

endeavours to secure this central goal not only for the introduction but also for the paper in its entirety (see *Figure 2* in the Appendix).

Sample analysis of research article introductions

As Figure 3 shows, the RA1 text displays a conscious structuring of information, which smoothly fits into the 'Move-Step' model. All major obligatory categories are represented in a largely linear order. The first sentence suggests that the topic to be investigated in the paper is of utmost importance and relevance to the discourse community. This clearly established centrality is further underscored by a comprehensive but by no means excessively loquacious list of references to previous findings. Move 2, however, far from being composite, appears to involve a certain degree of cyclicity, which may be considered as a common phenomenon in academic writing, a method aimed at bolstering niche-establishment (cf. Swales, 1990: 158). Move 3 also seems to fulfil the requirements that niche-occupying involves in that it designates the goal of the present study making deictic references to the paper as a whole.

Figure 3
The 'Move-Step' table for RA1

Moves and Steps	+/-	sent. numb.	linguistic means of expression
Move 1 Step 1	+	1	<i>Current interest in the notion of ... has led to a number of important movements in ...</i>
Step 2	-		
Step 3	+	2	<i>One important strand of influence in this area stems from the work of linguists and ... who have aimed to ... (see e.g. Dury and Gollin 1986, Hammond 1987, ...)</i>
		3	<i>Another important area of influence, ..., comes from works such as that of John Swales and others who have investigated ... (see e.g. Swales 1981, 1984, ..., Crookes 1985 ...)</i>
		4	<i>... in the development of notions such as schematic structure (Martin 1989), generic structural potential (Hasan 1984, ...), ...</i>
Move 2 Step 1A	-		
Step 1B	+	4	<i>Whilst both approaches to ... offer important perspectives ..., neither, as yet, has critically examined the basis for ...</i>
Step 1C	-		
Step 1D	-		
Move 3 Step 1A	+	5	<i>This paper examines a number of examples of ... with the aim of ...</i>
Step 1B	-		
Step 2	-		
Step 3	-		

As for the citations occurring within both Move 1 and Move 2, all three instances exemplify non-integral parenthetical quotation with reporting verbs (Na type), although the second occurrence also includes a type Ic citation as well with the name of the researcher being part of a possessive phrase (See Figure 4).

Figure 4
Citation types in RA1

sent. number	type	integral	non-integral	+R/-R reporting verbs	Tense
2	a		+	+R, <i>aim to</i>	Present Perfect
3	c	+		+R, (<i>important area of influence</i>) <i>comes from</i> ...	Present
	a		+	+R, <i>investigate</i>	Present Perfect
4	a		+	+R, <i>offer</i> <i>Examine</i>	Present Present Perfect

Sample analysis of thesis paper introductions

Figure 5
The 'Move-Step' table for ThP1

Moves and Steps	+/-	sent. number	linguistic means of expression
Move 1 Step 1	-		
Step 2	+	6	<i>At the same time many other factors play a great role in ...</i>
Step 3	-		
Move 2 Step 1A	-		
Step 1B	-		
Step 1C	-		
Step 1D	-		
Move 3 Step 1A	-		
Step 1B	+	1 3-5 (8) 10	<i>The main concern of my work is ...</i> <i>In the first part of my work I observe the problem of ... where the main question is, whether ... The lateralization of the brain is a process which is of main concern here. The effect of ... is also of great importance as ...</i> <i>Later the problem of ... are discussed in detail together with the question of ...</i> <i>These are investigated in view of ...</i>
Step 2	-		
Step 3	+	(3-5)	<i>In the first part of my work ...</i>

		7	<i>In the fist part I deal mainly with ..., and in the second one I focus on ...</i>
		8	<i>Later the problem of ... are discussed ...</i>
		9	<i>In the next section I focus on ..., then comes the area of ...</i>
		11	<i>The third part is Appendix A where I have collected some ... and the fourth one is Appendix B which contains the list of ...</i>

ThP1 opens with the announcement of the main objectives of the paper. Although there are no centrality claims present in the proper sense of the word defined in the Swales-model, the author clearly signifies why the topic is personally relevant for her.

In the subsequent paragraphs (Sentences 3-11), the author intimates her intentions and specifies every major step of the research process indicating the structure of the paper simultaneously (Move 3 Step 1B and Step 3). However, in default of any direct or indirect references to previous research, we cannot really perceive in what ways the author is going to contribute to a better understanding of the investigated phenomena in relation to earlier attempts by other researchers.

Comparative analysis

Figure 6
A summary of the results obtained from the analyses of the ten RAs.

Moves and Steps	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	RA7	RA8	RA9	RA10	totals
Move1 Step1	1	2	2	(1)	1	1	1	1	0	2	1.2
Step2	0	1	12	0	0	1	1	0	3	0	1.8
Step3	3	12	1	5	2	8	3	9	1	10	5.4
Move2 Step1A	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0.5
Step1B	1	3	2	0	2	2	1	2	0	0	1.2
Step1C	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.1
Step1D	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0.4
Move3 Step1A	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0.8
Step1B	0	1	0	4	2	4	1	1	2	2	1.7
Step2	0	0	4	0	0	4	1	0	0	0	0.9
Step3	0	0	2	4	0	(3)	0	0	0	2	1.1

(Numbers stand for the numerical presence of textual units.)

Figure 7
A summary of the results obtained from the analyses of the ten ThPs.

Moves and Steps	ThP1	ThP2	ThP3	ThP4	ThP5	ThP6	ThP7	ThP8	ThP9	ThP10	totals
Move1 Step1	0	0	(1)	1	0	0	1	1	(1)	1	0.6
Step2	1	1	0	3	0	0	2	4	1	11	2.3
Step3	0	0	0	1	0	8	0	2	0	0	1.1
Move2 Step1A	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.1
Step1B	0	0	0	0	0	0	0	1	(1)	(1)	0.3
Step1C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Step1D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Move3 Step1A	0	1	(1)	1	2	0	0	1	0	0	0.6
Step1B	6	1	0	1	1	0	1	11	1	1	2.3
Step2	0	0	(1)	1	0	0	0	0	0	0	0.2
Step3	5	1	0	5	1	0	0	6	0	0	1.8

(Numbers stand for the numerical presence of textual units.)

The ten RAs under examination seem to be similar in the sense that, except for one instance (in RA10), they all display the obligatory functions defined in the Swales-model. As for the thesis paper introductions, the results do not suggest such uniformity. In spite of the diversity, however, it is easy to observe in Figure 6 that the noughts appear to concentrate around the mid-section of the table, i.e. around Move 2. This observation fully accords with what has suggested concerning the nearly total absence of any critical view on the cited findings in the examined ThPs (even though ThP4 voices a counter claim and ThP8 contains the indication of a gap).

Among the preliminary observations that the juxtaposition of Figure 6 and Figure 7 offers, it may be noted that whereas it is apparent that in Figure 6 high numbers tend to be concentrated around a specific step (Move 1 Step 3), such a conclusion cannot be made on the basis of Figure 7.

Another salient feature of many Th's is their homogenous composition compared to the more heterogeneous structure of RAs with a wider scale of functions present. This characteristic of a number of the analysed Th's is most patently exemplified by texts such as ThP6 and ThP10 in which virtually the whole introduction materialises as an approximately one page long elaboration of a single step (of Move 1 Step 3 in ThP6 and of Move1 Step 2 in ThP10). Similarly, ThP5 contains only one move (Move3).

If we take the individual moves and steps, we can find further interesting points of difference between the composition of the analysed RAs and ThPs. In Swales's sample Move 1 characteristically opens with Step 1 (centrality claim). This feature is unambiguously represented in the ten RAs, only, perhaps, with a minor exception in RA4 where the anecdotal style of the

first paragraph blurs the textual boundaries within Move 1. Looking at ThPs, on the other hand, we can see that only five of them contain a Move 1 Step 1 explicitly. There are four introductions where Move 1 Step 1 is completely missing.

Comparing the RAs and the ThPs with the focus on citations, we can discover blatant discrepancies between the two text types. Whereas all of the ten RAs contain detailed reviews of previous research, Move 1 Step 3 does not occur at all in seven out of the ten examined ThPs. The distribution of references within the ThP sample is made further uneven by the fact that whereas in two of the three texts containing Move 1 Step 3 references occur only sporadically (a single instance of parenthetical citation in ThP4 and two instances – the second embedded in a string of three sentences – in ThP8), Th6 is in itself a nine-sentence-long discussion of previous research introduced by *a*-type integral citations.

As opposed to the systematic alternations of references and linguistics exponents of establishing a niche (i.e. cyclicity of Move 1 Step 3 and Move 2) in the majority of the RAs, Move 2 appears to be rather under-represented in the ThP sample. Apart from the two above-mentioned occurrences of Move 2 (in ThP4 and ThP8), we can come across two other instances in ThP9 and ThP10 respectively, where the author's intention to highlight 'some kind of gap' may be inferred. These occurrences may be in conjunction with the fact that, as has been pointed out earlier, thesis writers may often feel compelled to demonstrate not only the relevance of their choice but also the utility and applicability of their contribution in practical terms.

Conclusion

This study shows that the application of Swales-model (Swales, 1990) may yield important results in terms of both similarities and differences between research article and thesis paper introductions. Interestingly, however, the differences are more numerous. Most of the differences may be confined to four areas: territory establishment, references, critical assessment of previous studies and the homogenous composition of the paper.

Although territory establishment, the first move of the Swales-model, occurs in all of the ten thesis paper introductions, proper centrality claims occur only in three texts. In the rest of the sample, the chief function of Move 1 (i.e. convincing the research community of the relevance and the academic centrality of the chosen problem) is realised not in the form of an address to fellow scholars familiar with the academic context of the subject, but as an indication of a strong link between the candidate's previous studies and other pre-service activities (such as teaching experience) and the chosen topic.

Thus, the term ‘research community’, in such cases, may be expanded to include the assessors of the thesis work, who are, at the same time, very often the same people who have been organising and supervising the candidate’s professional development as lecturers and seminar tutors. This more inclusive sense of audience also enables us to re-name or at least partially modify Move 1 Step 1 as the justification of the choice of topic.

The treatment of references and the critical assessment of previous studies are naturally related to each other. As the analysis has shown, seven out of the ten thesis paper introductions do not contain even the faintest allusions to any prior research or investigation of the subject of the paper by other researchers. Therefore, it is no surprise that the author does not display any critical stance on the academic antecedents of the discussion of the phenomena under examination either. The absence of references and evaluation of previous works, however, entails another shortcoming in most of the analysed thesis paper introductions: the authors fail to state in what sense they wish to contribute to the existing academic perception of the issue to be explored.

The third major difference concerns structural homogeneity in many of the analysed thesis paper introductions. The most favoured step, in this respect, appears to be the indication of the structure of the paper but one can also encounter texts from the sample in which the only step represented extensively is the review of previous research or the formation of topic generalisations. This kind of ‘one-track’ perspective on the Introduction inevitably implies the corollary that the authors of many thesis papers have a rather simplistic idea of what an Introduction should contain.

Both explanations and all the other reasons suggested above offer a number of pedagogical implications for the teaching of academic writing as a university subject in Hungary. The most important point would be to clarify for students what each section of a longer piece of academic writing should focus on. This is an area which seems to be somewhat neglected, compared to the thorough-going treatment of shorter kinds of academic composition (e.g. essay types). Thus, although the majority of the students taking academic writing courses are undeniably adept at writing, for example, a persuasive or an expository essay, they may run into considerable difficulties in handling 40 or 50 page long dissertations. Therefore, it would be very useful if writing tutors could spend more time raising students’ awareness of the most essential components of a rhetorically and linguistically effective and purposive Introduction, Method, Results or Discussion section. This may be implemented through the in-depth analysis of chapters taken from research articles and the comparative review of texts with different structures. Such an exploration could also be extended to include not only structural observations

but the study of language features (such as patterns of citations, procedural vocabulary, hedging) as well.

References

- Bhatia, V.K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman. London
- Hasan, R. (1978): Text in the systemic-functional model. *Current trends in text linguistics*, ed. by Wolfgang Dressler, 228-46. De Gruyter. Berlin
- Hunston, S. (1989): *Evaluation in experimental research articles*. Ph.D. Thesis. The University of Birmingham.
- Paltridge, B. (1994): Genre analysis and the language learning classroom: A relational perspective. *Waikato Working Papers in Language Education*. 2., 65-73.
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press. Cambridge

Appendices

Figure 1
Citation types based on Swales (1990); (my examples)

INTEGRAL			NON-INTEGRAL			
		Position of the name of the cited researcher			Position of the name of the cited researcher	
Ia	<i>Sarievksi (1999) suggested that sea water is salty.</i>	Subject	Na	<i>Recent research has indicated that sea water is salty (Sarievski, 1999).</i>	Parenthesis	+R
Ib	<i>The salty taste of sea water was established by Sarievski (1999).</i>	Passive agent	Nb	<i>It has been suggested that sea water is salty (Sarievski, 1999).</i>	Parenthesis	
Ic	<i>Sarievski's theory (1999) claims that sea water is salty.</i>	Possessive phrase	Nc	<i>It has been proved that sea water is salty.</i>	Superscript	
Id	<i>Sarievski's (1999) theory of the taste of sea water is widely recognised</i>	Possessive phrase	Nd	<i>Sea water is probably salty (Sarievski, 1999)</i>	Parenthesis	-R
Ie	<i>According to Sarievski (1999), sea water is salty.</i>	Adjunct	Ne	<i>Sea water must be salty.</i>	Superscript	
			Nf	<i>Sea water must be salty (but cf. Camp, 2000).</i>	Contrastive	

Abbreviations: I = integral, N = non-integral

Figure 2
The outlines of the CARS model adopted from Swales (1990)

Move 1	Establishing a territory
Step 1	Claiming centrality and/or
Step 2	Making topic generalisation(s) and/or
Step 3	Reviewing items of previous research
Move 2	Establishing a niche
Step 1A	Counter-claiming or
Step 1B	Indicating a gap or
Step 1C	Question-raising or
Step 1D	Continuing a tradition
Move 3	Occupying the niche
Step 1A	Outlining purposes or
Step 1B	Announcing present research
Step 2	Announcing principal findings
Step 3	Indicating RA structure

Volek-Nagy Krisztina
Pannon Egyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola

A zenei tudatosság tesztje A magyar zenei szaknyelv sajátosságai a diákok nyelvhasználatában

Abstract: A zenei szaknyelv oktatására, beszélőközössége nyelvhasználatának sajátosságaira eddig aránytalanul kevés figyelem irányult, csupán néhány tanulmány foglalkozott elsősorban a szókincs főbb jellemzőire vonatkozó témakörökkel. A szaknyelvoktatást és ennek eredményeként a szaknyelvi ismereteket nagymértékben meghatározzák a szaknyelvi tankönyvek. Az előadás során egy középiskola diákjaitól gyűjtött zenei szakszókincs elemzésére kerül sor. Az elemzési szempontok összeállításának alapjául a magyar zenei szaknyelv jellemzői szolgáltak. Egy teszttel igyekeztem előzetesen felmérni, hogy a diákok milyen szinten sajátították el a magyar zenei szaknyelvet. Az elemzés célja azon szaknyelvi jelenségek bemutatása, amelyek a magyar zenei szaknyelvi jellemzőkhöz hasonlóan, vagy azoktól eltérően vannak jelen a vizsgált korpuszban.

Kulcsszavak: zeneoktatás, szaknyelvi sajátosságok, utasítás, zenei funkció, pedagógiai funkció, vizualitás, verbalitás, kódok felismerése, szövegalkotás, nyelvhasználat

Bevezetés

Az utóbbi években fellendültek a művészeti szaknyelvi kutatások. A zenei szaknyelv is művészi ág, ennek szaknyelve is utóbbi években került a kutatók kutatási körébe. A zenei szaknyelv olyan specifikus célú nyelvhasználat, mely széles érdeklődésre tarthat számot. A zenei szaknyelv kialakulása egészen a kezdetekig visszavezethető, így nem csoda, hogy érdeklődésünk középpontjába került.

„A magyar zenei szaknyelvi kutatások jóval elmaradnak a nemzetközi trendektől annak ellenére, hogy a magyar zene az elmúlt két évszázadban jelentős helyet foglalt el a nemzetközi zenei életben” (Fóris-Bérces, 2007:270).

A zenei szaknyelv kutatása eddig terminológiai szinten folyt, illetve folyik most is. Bérces Emese (2006) érintette a vizualitás és a zenei utasítások kérdését, Szabó Zsolt (2000) pedig az idegen nyelvek jelenlétét és történetét mutatta ki a magyar zenei szaknyelvben, nem utolsósorban az utasítások között. Bodnár Gábor pedig átfogó képet igyekezett adni a zenei szaknyelvről (2010). Fóris és Bérces közös cikke számos zenei szótárt, könyvet mutat be, melyeket a zenével foglalkozó nyelvész, diák hamar megismer. Munkájuk nyában hozzájárult a zenei szaknyelv feltérképezéséhez.

Az elemzés célja azon szaknyelvi jelenségek bemutatása, amelyek a magyar zenei szaknyelvi jellemzőkhöz hasonlóan, vagy azoktól eltérően vannak jelen a vizsgált korpuszban.

A zenei tankönyvekről általában

„Az iskolarendszerű oktatás egyre nehezebb helyzetbe kerül a gyorsan szaporodó ismeretek átadásában. Ezen a nehézségen enyhíthet a jól megírt tankönyv” (Czékmán, 2006:80). „Tankönyv minden nyomtatott, strukturált, a tanulási folyamatban felhasználásra szánt, szisztematikusan felépített mű” (Kurtán, 2001:126). „A tanítási-tanulási folyamatok megvalósulásában három tényező játszik lényeges szerepet: a tanár, a tanuló és a tankönyv” (Kurtán, 2001:128). A tankönyv segédeszköznek tekinthető, hisz támogatja a tanárt a tanításban, a tanulót pedig a tanulásban. Lehetővé kell tennie egy diák számára, hogy a tanár, a tanuló és a tankönyv együttműködésével elsajátíthassa a szükséges zenei ismereteket. Ezért szükséges, hogy a zenei tankönyv közvetítsen minden lehetséges információt, ami az adott korosztály számára kívánatos. Egy tanár munkáját segítik a tankönyveken kívül a szakkönyvek, módszertani könyvek, folyóiratok, zenei szótárak és kézikönyvek, kottagyűjtemények, zenetörténeti munkák, stb. Az imént említett anyagok kiegészítésére szolgálnak a különböző auditív, vizuális és multimédiás információhordozók.

A magyar zenei szaknyelv sajátosságai

Utasítások funkció alapján

A zenei szaknyelv utasításai egyediek, konvenciókon alapulnak, melyeket a tanulónak idejében el kell sajátítaniuk. Ebben van segítségükre egy jól megszerkesztett tankönyv, mely megfelelő mennyiségben tartalmazza ezeket az elemeket. A zenei szaknyelv egyik legjellegzetesebb sajátosságai az utasítások. Utasításnak tekintek minden útbaigazítással, tájékoztatással együtt adott rendelkezést, más szóval instrukciót. Az utasításokat rendszerezhetjük az utasítások funkciója, azok realizációi szerint. Zenei funkciójuk az olyan kifejezések, mint például az *Andante*, *forte*. A zenei funkciójú utasítások kizárólag a zenével, az énekléssel kapcsolatosak, ahhoz kifejezett pedagógiai célkitűzés rövidtávon nem társul. Pedagógiai funkciója az a kifejezés, vagy mondat, melynek célja a tanuló okítása, új ismeretre való tanítása, például *Szolmizáljunk!*. A két funkciótípus igen közel áll egymáshoz, azokat elkülöníteni gyakran igen nehéz feladat, mivel kettős funkcióit is képesek betölteni az adott helyzetben.

A terminusok nyelve

A zenei szaknyelv, mint a legtöbb szaknyelv a köznyelvből táplálkozik, illetve egyéb szaknyelvek terminusait is felhasználja; a zenei szaknyelv az oktatás során szoros érintkezésben áll a pedagógiai szaknyelvvél. Felsorolásszerűen közlöm, milyen eredetű szakszavak a jellemzőek a zenei szaknyelvre: olasz, görög, latin, francia, német, angol.

„Ez a szaknyelv folyamatosan változik, rendeződik, csiszolódik: kifejezések jelennek meg és tűnnek el, vándorolnak egyik nyelvből a másikba, a legmaradandóbbnak mégis a legrégebbiek bizonyulnak; a zenei szaknyelv gerincét – az idegen eredetűek közül – a görög–latin, olasz és német elemek képezik a nemzetközi használatban is, igaz, néha az eredetitől eltérő jelentéssel” (Szabó, 2000a).

Az idegen eredetű szakkifejezések megismerése, elsajátítása elsődleges feladat. Az olasz tempójelzések és előadási utasítások magyar fordításai nem honosodtak meg. Ezek képezik a zenei szaknyelv legnagyobb részét. Az ének-zenei tankönyvekben többségében idegen eredetű tempójelzések, zenei utasítások fordulnak elő, ezek között is az olasz szavak fordulnak elő a legnagyobb számban. Példák: *Lento*, *Andante*, *Parlando*, *Meno mosso*, *Allegretto* stb. Az imént említett szakszavak nem csak egy alkalommal fordulnak elő, hanem vissza-visszatérnek a tankönyv egészében.

A magyar nyelvű utasítások megértése könnyebb, azonban azok elsajátítása is elsődleges feladat. Több kísérlet született régebben, és születnek a mai napig arra, hogy például az olasz szakkifejezések helyett a diákok a szakkifejezés magyar megfelelőjét használják. „A zenei műszavak általában nehezen magyarosodnak, főképp az erős, egységes nemzetközi használat miatt” (Szabó, 2000b). Előforduló magyar zenei funkciójú utasítások: *Szabadon*, *Lelkesen*, *Mérsékeltén*, *Vígan*, *Lépést*, *Feszesen*, *Frissen*, *Lassan*, *Lassacsán*. A több tagból álló kifejezések általában nem magyarosodnak: *Meno mosso*, *Poco allegretto*, *Andante molto appassionato* stb.

A megértést tovább könnyíti, hogy számos szakszó a tankönyv folyamán ismétlődik. Ennek pedagógiai indoka van, miszerint gyakoroltatással az ismeret könnyebben elsajátítható, megjegyezhető. A zenei szaknyelvben is „előfordul, hogy egyazon fogalom megnevezésére egyszerre él a köztudatban a magyar és az idegen alak” (Szabó, 2000c). Ilyen például az *Andante* és a *Lépésben*, *Lépést*, *Lassan*, *Gyorsacsán*, *Vidáman* szakszavak. Ezeknek a kifejezéseknek az olasz megfelelője is elfogadott Magyarországon, és a fordítás is meghonosodott, használatossá vált.

Vizuális komponensek

„A kommunikáció formái elképesztő változatosságot mutatnak” (Bálványos – Sánta, 1998: 31). Ilyen változatosságnak számít a zenei szaknyelv vizuális kommunikációja is, mely szinte egy szaknyelv vizuális jeleihez sem hasonlítható.

„A tudományos kifejezésmód jelentős részét a részben vagy teljes egészében nem nyelvi jellegű megjelenítések alkotják, pl. fizikai modellek, táblázatok, képek, térképek, grafikonok és diagramok” (Crystal, 2006:473).

A vizuális kifejezések előnye a megjelenítés közvetlensége és gazdaságossága. A verbális és vizuális jelek sosem függetlenek egymástól: „a megjelenítések jelentésének és használatának értelmezéséhez és kifejtéséhez mindig szükség van a verbális nyelvre” (Kurtán, 2003:143). A vizuális jelek szorosan kapcsolódhatnak a verbális szövegbe, vagy azon kívül állhatnak. A vizuális kód mintegy kiegészíti a verbális kódot, kiegészítő információval lát el bennünket.

„A vizuális információk ugyanis meghatározható retorikai funkciókat töltenek be, ezért nem csupán illusztrációk, hanem a verbális információkkal együttesen megsokszorozódott jelentéstartalmakat realizálnak” (Kurtán, 2003:151).

Martin Schuster (2005) is megfogalmazta, hogy lehetséges, hogy tartalmat közvetítsünk szavakkal és képekkel. A vizuális kommunikáció művészeti vonatkozásával Martin Schuster és Rudolf Arnheim (1979) foglalkozott részletesen.

„A vizuális kommunikáció mindig áttételes, vagyis valamilyen média vagy technikai eszköz közbeiktatásával jut el a befogadóhoz” (Róka 1996: 70). „A szövegrendezés lehetővé teszi bizonyos paralingvisztikai elemek (intonáció, hangsúly, hangerő, hangnem stb.) írásban való részleges jelölését” (Róka, 2005:48), melynek különös jelentősége van a zenei szaknyelvben.

„Nemegyszer multimédiás szöveg, azaz több jelrendszer együttese jön létre: nyelvi mellett egy a nyelvvel együtt szereplő zenei, képi jelrendszer jelenik meg, amely vizuális és/vagy akusztikus közlési csatornán érkezik, és az extralingvisztikai eszközök egyenrangúak vagy meghatározók ebben a heterogén együttesben” (Szikszainé, 2006:129).

A vizuális kód gyakran könnyebben megjegyezhető, így a hangoszlopok, a képillusztrációk nagy segítséget nyújtanak a zenei szaknyelv és tananyag elsajátításában.

Verbális komponensek

„A nyelv azoknak a jeleknek, szimbólumoknak, kódoknak és szabályoknak az összessége, amelyeket az üzenetek létrehozására és átadására használunk” (Róka, 2005:33). A verbális kommunikáció írásos formájának is megvannak a maga konvenciói. Ezek szabályozottak, variációs lehetőségei korlátozottak. A verbális elemek elrendezése is mindenképpen hasznos orientáló eszköz, hiszen segít az eligazodásban.

A vizsgálat menete

A szaknyelvkutatás többféle módszert alkalmaz: statisztikai, összehasonlító, strukturális, szemantikai. Kutatásomnak ezek, illetve további empirikus vizsgálatok képezték az alapját: szükségletelemzés: kérdőíves felmérések, számítógépes szövegelemzés, dokumentum-elemzések.

A vizsgálat kezdetén a zenei szaknyelv jellemzőit vettem alapul, melyeket az előbbieken közöltem. Ezek elsajátítása, felismerése a tanuló elsődleges feladata. A vizsgálatot 106 tanuló részvételével, írásos formában végeztem el. Az oktatás során használt tankönyv volt a kiindulási pont (Lukin-Ugrin, 1999). A diákok többsége zenei előképzettséggel rendelkezik. Az elemzés célja azon szaknyelvi jelenségek bemutatása, amelyek a magyar zenei szaknyelvi jellemzőkhöz hasonlóan, vagy azoktól eltérően vannak jelen a vizsgált korpuszban.

Egy szakközépiskola 9-11. évfolyamos tanulói töltötték ki a tesztet. A 11. évfolyamon már nincs ének–zene oktatás. Előzetes várakozásaim szerint a diákok önálló szövegalkotása gyenge, szóhasználatuk nem megfelelő, vázlatos, az idegen eredetű szakszavak jelentését nem ismerik.

Eredmények

A válaszok alapján elmondható, hogy a diákok többsége egyszerű tőmondatokat használ, alkalmanként összetett mondatokat is. Igen gyakoriak az egyszavas válaszok. Az írásjeleket következetesen elhagyják, és helyesírásuk kifogásolható; a szakszavakat több esetben hibásan másolják át a feladat során. A diákok nem egy hibája figyelmetlenségből fakad. A feladatok során az egyes szakszavak visszatérnek, azonban figyelmetlenség miatt ezt nem veszik észre, nem képesek felhasználni a közölt ismereteket sem.

Az olasz és magyar szakszavak egymásnak való megfeleltetése, a megfelelő szinonima kiválasztása komoly gondot okozott, igen gyakori a véletlenszerű párosítás.

Az önálló szövegalkotás során a motiváció teljes hiánya jellemző, a válaszok többsége szószerkezet, illetve tőmondat. A kifejtések során a zenei szaknyelv elemeit nem használják, inkább körülírásokkal élnek. Gyakori a szavak tévesztése, a szakszó nem megfelelő használata, jelentésének tévesztése. Egyes olasz utasításoknál a média hatása is érezhető.

Igen gyakori a feladat kihagyása. A fontosabb magyar nyelvű utasításokat ismerik, azokat megfelelően használják, azonban gyakran felesleges információt is megadnak. A vizuális jelek ismerete, megfelelő szöveges magyarázata jellemző, azokat könnyen leírják saját szavaikkal, azonban gyakran vázlatos, tőmondatos formában. A feladatlapok között akad néhány kiemelkedő, melynek helyessége eléri a jó szintet, azonban a legtöbb eredmény jóval elmarad a kívánttól.

Az egyik feladat keretében a diákoknak önállóan kellett definíciót alkotniuk egy zenei fogalomról. A válaszok többsége vázlatos, gyakran felesleges információkat adtak meg. Az alábbiakban néhány választ idézek. Az egyes tanulói válaszokat számokkal jelzem. Amint a példákön láthatjuk,

több helyesírási hiba is előfordul a válaszokban. Több esetben, például a 9. és az 52. sorszámú válasz közel jár a zene szótári definíciójához.

A zene

- 2: Amit a fülünkkel hallunk.
- 9: A zene életérzést, hangulatokat fejez ki.
- 14: A zene egy hangszerekkel és emberekkel történő kórus.
- 16: A zenével ki tudjuk fejezni magunkat a világ felé, gondolatokkal, szavakkal.
- 17: Amit minden nap halgatunk, unalmunkban.
- 41: Zene nélkül mit érek én?!
- 52: A zene hangjegyek összege amellyel az emberek kitudják fejezni az érzéseiket, hangulataikat és körülményeiket.
- 93: A hangok harmonikus összhangja

Gyakori hiba, hogy a diákok a feladatok végeztével nem nézték át a korábban elvégzett gyakorlatokat, így több hiba is benne maradt a beadott dolgozatban.

Következtetések

Az évek során a diákok zenei szaknyelvhasználata nem éri el a megfelelő szintet. A zenei terminológiát kevésbé képesek alkalmazni, a sajátosságokat nem ismerik fel. Az olasz és magyar szakszavakat egymásnak megfeleltetni nem tudják, azonban a magyar utasítások többségét értően használják. Igen gyakori hiba a figyelmetlenség, a kérdés nem megfelelő értelmezése. Ez utóbbi fejlesztése nem csupán a zeneoktatás feladata. Az értő olvasás, a figyelmes munka fejlesztése, gyakoroltatása elsődleges feladat a mai iskolákban. Az idegen szavak helyesírása, toldalékolása, a szinonimák több figyelmet érdemelnek. Egy középiskolás diáktól már elvárható az önálló szövegalkotás, így ennek fejlesztése az adott iskolában kiemelt figyelmet kell, hogy érdemeljen. A vizuális kód egyszerűsége, átláthatósága előny a diákok számára. Érdemes lenne ezek tudatos fejlesztése a megfelelő zenei szakemberek közreműködésével.

Összefoglalás

A zenei szaknyelv verbális és vizuális komponensei egyediek. A megfelelő zenei és nyelvészeti szakemberek együttműködésével a zeneoktatás, ezáltal a megfelelő szintű zenei szaknyelv elsajátítása már az iskolákban lehetségesse válna. Az olyan sajátosságok, mint a funkció, a nyelv és a vizualitás, irányt mutathatna a diákoknak egy későbbi szaknyelv elsajátításához. Ezáltal fogékonyabbá válna további szaknyelvek sajátosságainak felismerésére, könnyebb, gyorsabb és hatékonyabb elsajátítására.

A vizsgálat rámutatott arra, hogy a diákok szaknyelvi tudása nem éri el a megfelelő szintet, így annak fejlesztése mindennapos feladat kell, hogy legyen. Eredményeim hozzájárulnak a zenei szaknyelv megismeréséhez, oktatásának tudatosabbá tételéhez.

Hivatkozások

- Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény*. Gondolat. Budapest
- Bálványos, H. - Sánta, L. (1998): *Megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi kiadó
- Bérces, E. (2006): *A zenei tempójelzések terminológiai vizsgálata*. In: Fóris, Á. - Puszta, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et corpora - supplementum, Tomus I. Berzsényi Dániel Főiskola. Szombathely
- Czékmán, O. (2006): *Matematikai terminusok vizsgálata – tankönyvelemzés*. In: Fóris, Á. - Puszta, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et corpora - supplementum, Tomus I. Berzsényi Dániel Főiskola. Szombathely
- Csrytal, D. (2006): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest
- Fóris, Á. - Bérces, E. (2007): A zenei szaknyelv és a zenei lexikográfia aktuális kérdései. *Magyar Nyelvőr* 131/3, 270-286.
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó. Pécs
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Lukin, L. - Ugrin, G. (1999): Ének-zene a gimnázium I-III. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Petőfi S., J. (1999): *A multimédiás szövegekről*. In: Béress, I. - Horányi, Ö. (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest
- Petőfi S., J. - La Matina, M. (1994): *Egy általános szemiotikai textológia centrális aspektusai*. In: Petőfi S., J. - Békési, I.-Vass, L.: *Szemiotikai szövegtan 7*. JGYTF Kiadó. Szeged
- Róka, J. (1996): *A nem verbális és vizuális kommunikáció stíluslehetőségei*. In: Szathmári, I. (szerk.): *Hol tart ma a stilisztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Róka, J. (2005): *Kommunikációtan*. Ezredvég Kiadó. Budapest
- Schuster, M. (2005): *Művészetlélektan*. PANEM
- Szabó, Zs. (2000): A zenei szaknyelv néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr* (<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124104.htm>)
- Szikszainé Nagy, I. (2006): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest

**KULTURAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS**

Ablonczyné Mihályka Livia - Tompos Anikó

Széchenyi István Egyetem

Nemzetközi Kommunikáció Tanszék

Osztrák üzleti kultúra magyar szemmel

Jelen tanulmány háttere az OPTICOM nemzetközi projekt keretében végzett kutatás. A projekt célja az osztrák-magyar határmenti régiókban működő kis- és középvállalatok üzleti kultúrájának és kommunikációjának mennyiségi és minőségi vizsgálata, valamint az eredmények alapján javaslatok megfogalmazása az együttműködés, így a versenyképesség javítása érdekében. A tanulmány középpontjában a komplex kutatás egy kis szelete áll: a kvalitatív kutatás során kapott információk elemzése alapján bemutatásra kerülnek az adatközlők osztrák kultúráról alkotott általános benyomásai és az osztrák kultúra képviselővel folytatott interakciók alapján megfogalmazott ajánlások és tanácsok.

Kulcsszavak: OPTICOM, osztrák-magyar üzleti kultúra, kvalitatív kutatás, tanácsok magyar üzletembereknek

Bevezetés

A globalizáció – noha csak viszonylag új keletű fogalomként vált napjainkban divatosá – valójában a régmúltba nyúlik vissza, és ma inkább e folyamat felgyorsulásáról és új feltételeiről, illetve összefüggéseiről és új mozgatóerőiről kellene beszélni (Szentés, 2002:708).

A globalizációs folyamatok felgyorsulásának köszönhető, hogy a különböző kultúrák egyre intenzívebben érintkeznek egymással, és ennek az érintkezésnek vannak pozitív és negatív hatásai is. A globalizáció kapcsán a vállalatok szempontjából is kiemelten kell kezelni a kulturális aspektust, mert a jobb versenypozíciók eléréséhez szükséges kompetenciák kialakításában nagy szerepe van. A kulturális sajátosságok nemzetfüggők, de ismeretük és kihasználásuk sikertényezőnek számítanak a vállalatok számára.

A kutatás háttere

Az utóbbi években a Széchenyi István Egyetem Nemzetközi Kommunikáció Tanszékén folytatott kutatások szorosabb vagy tágabb értelemben kapcsolódnak az interkulturális kommunikációhoz. Konferencia-előadások, illetve publikációk sora bizonyítja, hogy többféle aspektusból lehet bemutatni és/vagy elemezni azokat a területeket, ahol a kultúrák különbözőségét figyelembe kell venni.

2006-2009 között folytatott kutatásaink fókuszában a *Szakmai, szervezeti és nemzeti kultúrák dialógusa* elnevezésű kutatási programunk állt, amelynek célja a kultúrák közötti és szervezeti kommunikáció több aspektusból történő vizsgálata és az eredmények a Tanszék által oktatott szakmai kommunikáció tantárgyprogramokba történő integrálása volt. Vizsgálódásaink fókuszában a multinacionális vállalatoknál dolgozó

szakemberek által megtapasztalt, az eltérő kulturális háttér okozta nehézségek és azok tudatosságának a feltérképezése, a különböző kultúrákhoz tartozó, de azonos nyelvet használó Magyarországon dolgozó munkavállalók nyelvhasználati jellemzőinek bemutatása és elemzése volt, illetve arra a kérdésre kerestük a választ, vajon az idegen nyelven tárgyalók pozitívan vélekednek-e az interkulturális kommunikáció elméleti ismereteinek a hasznosságáról.

Jelen tanulmányunkban az OPTICOM (*Optimisation of Intercultural Communication and Collaboration Austria-Hungary*) nemzetközi projekt keretében végzett kvalitatív vizsgálat részeredményeit mutatjuk be. A nemzetközi projektben való részvételre részben a 2006-2009 között végzett kutatások alapján megjelent publikációink ismertsége adott lehetőséget.

Kiindulásként elfogadjuk azt a tézist, hogy a határ nemcsak elválaszt, hanem össze is köt:

„... elválaszt területi egységeket, kultúrákat, nemzeteket, gazdaságokat, de össze is köt, hiszen közös érdekeket alakít ki, összefogást szorgalmaz, új erőforrások aktivizálását segíti elő, s eddig nem ismert lehetőségeket nyithat meg” (Rechnitzer, 1999:9).

A Nyugat-dunántúli régió speciális helyzetben van abból a szempontból, hogy négy országgal határos, de határmenti kapcsolatainak nagy része Ausztriára irányul (Lados, 2009:34). Az OPTICOM projekt vizsgálatai magyar projektterületen a Nyugat-dunántúli régió három megyéjében (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megye) működő kis-és középvállalatokra irányulnak.

A kvalitatív vizsgálat során meg akartuk ismerni a régióbeli magyar kis és középvállalatoknál dolgozók véleményét a velük már kapcsolatban álló osztrák, azonos típusú cégeknél dolgozók kultúrájáról és az együttműködés során használt elektronikus kommunikáció formáiról. Esetünkben ténylegesen egymás szomszédságában élő üzleti kultúrákról van szó, ahol feltételeztük, hogy a szomszédság ellenére az üzleti kultúrában az eltérő kulturális háttér miatt különbségek fedezhetők fel.

A vizsgálat módszere és célja

Az OPTICOM kutatás keretében zajló kvalitatív vizsgálat módszere a strukturált interjú volt. Az interjú mint kutatási módszer választását indokolta, hogy kis minta esetén is egy előre meghatározott probléma megértését teszi lehetővé. A minőségi vizsgálat a probléma okaira és a motivációkra fókuszál, az adatelemzés nem statisztikai elemzés és gyakran egy eredetileg felmerült probléma továbbgondolását is szolgálja.

A társalgás az emberi interakció alapvető típusa, ahol a beszélgetés során olyan információkhoz juthatnak a kutatók, amire esetleg a kutatás előtt

nem is gondoltak. A kvantitatív kutatástól eltérően (ami számszerűsített adatok alapján vonja le a következtetéseket) a kvalitatív kutatás célkitűzése a mögöttes okok megértése.

A kutatási módszer kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy az idegen-kép elemzéséhez a módszerek:

- rugalmasnak, amely kontextus-érzékeny adatgenerálásra ad lehetőséget és
- megtervezettnek kell lenni.

Mason (2005) nyomán úgy véltük, hogy ez a vizsgálati módszer magyarázatokat ad bizonyos jelenségekre és szükség esetén kombinálható kvantitatív kutatással (ami az OPTICOM kutatás teljes egészét tekintve meg is történt).

Adatközlők

Az adatközlők kiválasztása a könnyen elérhető alanyok módszerével történt (vö. Babbie, 1997). A magyar projekterületen 15 interjú készült. Az interjúk felvétele előtt jelen tanulmány szerzői interjúívet, kivitelezési protokollt és felvételi forgatókönyvet készítettek, amelyek segítséget nyújtottak az interjút készítőik számára. Az interjúalanyok előzetesen megkapták az interjú-kérdéseket. Az interjúkat az adatfelvevők diktafonra rögzítették, majd az interjúkhoz szöveges összefoglalók készültek.

Az interjúk megtervezésekor az alábbi kérdéscsoportokat alakítottuk ki:

- az adatközlők és vállalkozásuk adatai,
- az adatközlők idegen kultúrával kapcsolatos véleménye,
- az idegen kultúra képviselőivel folytatott együttműködés során felmerült kritikus esetek,
- elektronikus kommunikációs csatornák használata.

Eredmények

A kvalitatív kutatás során történő adatgyűjtés egyik rész célja az idegen-kép vizsgálata volt. Tanulmányunkban egy részproblémát elemzünk: *Milyen tanácsokat adna egy olyan magyar üzletembernek, aki osztrák partnerrel szándékozik együttműködni? Tudna említeni az osztrák üzleti kultúrával kapcsolatos 'muszáj' és 'tilos' dolgokat?*

Az eredmények elemzésénél támaszkodtunk Topcu (2005) kutatására, aki magyar szemszögből vizsgálta az osztrák üzleti kultúrát.

Az eredmények bemutatása előtt meg kell jegyeznünk, hogy az adatok feldolgozását megnehezítette, hogy a vártnál több általános választ tartalmaztak az interjúk, illetve a kulturális jellemzőkre vonatkozó kérdéscsoport harmadik része foglalkozott az osztrák kultúrára vonatkozó *muszáj* és *tilos* viselkedési normákkal. Erre a témakörre vonatkozó

kérdéseknél az adatközlők nagy része csak visszautalt az előző kérdésekre adott válaszokra.

A vizsgálat nem várt eredménye, hogy még ma is úgy vélik a magyar üzletemberek, hogy az osztrákok előítéletesek velünk szemben és felhívják a figyelmet arra, hogy ezzel tisztában kell lenni minden magyar vállalkozónak, aki osztrákokkal akar együttműködni.

A tanácsok között hangsúlyozottan szerepel (a sorrend tükrözi az előfordulások gyakoriságát is), hogy:

- alaposan fel kell készülni az osztrák üzleti kultúrából
- elvárás az alapos felkészülés az üzleti találkozóra
- pontos írásos dokumentációra van szükség az előkészítő szakaszban, illetve az együttműködés további fázisainak dokumentálása során is
- ajánlatot a magyar piaci viszonyoknak megfelelően kell adni
- pontosnak kell lenni
- korrektségre van szükség az együttműködés során
- a nyíltság előnyt jelent
- szóbeli megállapodásokat tiszteletben kell tartani
- a határidőket szigorúan be kell tartani
- az udvarias viselkedés elvárás
- kezet kell fogni hölgyekkel is
- partnerek titulusait ismerni és használni kell.

Osztrák partnerekkel való együttműködés esetén nem ajánlott:

- magánéleti témákat felvetni az együttműködés során
- érzelmeket belevinni az üzleti kapcsolatokba
- rugalmasan kezelni a problémákat
- prezentáció közben kérdéseket feltenni
- elvárni, hogy az üzleti kapcsolat során ebédre vagy vacsorára meghívják magyar partnereiket.

A fenti jellemzőket az alábbi példákkal illusztráljuk:

1.sz. válaszadó:

„... az osztrákoknak „óra ketyeg a hasukban”, nagyon feszesen ragaszkodnak határidőkhöz, időpontokhoz, valamint eltérés tapasztalható abban is, hogy míg a magyarországi üzletmenetben általában jellemző, hogy az üzleti partnert először vendégül látják, majd ezután történik meg az ügyintézés. Ausztriában ez abban merül ki, hogy megmutatják, hogy hol van a kávéautomata „.

3. sz. válaszadó:

„Az üzleti tárgyaláson semmilyen magánjellegű kérdést nem lehet szóbahozni. Én azt tapasztaltam, hogy ők lényegesebben célratörőbbek, tartózkodóbbak, mint a magyarok. Nem szeretik a rögtön letegeződést”.

9. sz. válaszadó:

„Muszáj pontosnak lenni, árajánlatadáستól a szerződés keltezésén túl a szállítási idők betartásáig, az elvárt és egyeztetett minőséget adni, pénzügyi kérdésekben kizárólag az írásban elfogadott és visszaigazolt tények az irányadóak, évente rendszeresen bekérik az árakat, a minőséget minden alkalommal részleteiben is vizsgálják, a gyártási körülményekre évente több alkalommal kíváncsiak személyesen. A szóbeli megállapodást is kötelezőnek veszik és számon is kéri, de jobban szeretik, ha minden le van írva, a találkozókra pontokba szedett agendával jönnek és a végén pontos írásos feljegyzések készülnek, melyet a résztvevőknek elküldenek”.

12. sz. válaszadó:

„Az osztrák ember spórolós. Biztos, hogy nem szabad éreztetni, akár egy üzleti ebédnél, hogy most ő hívjon meg minket, inkább mi magyarok, akik gavallérabbak vagyunk minden téren, tegyük meg ezt. Ők zömében úgysem nagyon értékelik, mert inkább ki akarja fizetni a saját részét is. Tehát ők megszokták, hogy az üzletben nincs barátság meg jópofizás, igazából nem nagyon barátkozások az üzlet terén én azt mondom. Ne legyünk bizalmasok velük. Aztán megint ez is személyiségtől függ, hogy milyen típusú, meg milyen kapcsolat lesz majd a két üzletfél között, mert ha egyenrangú, akkor azért előbb utóbb úgyis kialakul valamilyen szimpátia”.

Az eredmények értékelése

A kvalitatív kutatási módszerrel nyert információk a kis minta ellenére a kutatási célnak megfelelő, előzetesen várt eredményt hozták: a mögöttes tartalom felderítése volt a cél és ezt az interjúkkal el is értük.

Ismételten bizonyítást nyert, hogy ahol különböző nemzetek és kultúrák tagjai nap mint nap kommunikálnak egymással, a különböző kultúrák ismerete elengedhetetlen egymás megértéséhez és a hatékony kommunikációhoz (vö. Róka-Hochel, 2009).

Az eredmények igazolták az eddig végzett kutatások (Meierewert - Horváth, 2001; Hofmeister at al, 2005) során megállapított kategóriákat az osztrák üzleti kultúrára vonatkozóan.

Az osztrák kultúra:

- specifikus kultúra, ahol a magánéletet és az üzleti életet szigorúan különválasztják
- a pozícióknak jelentőséget ad
- a szabályokat szigorúan követi
- monokronikus időfelfogású
- a formális kommunikációt előnyben részesíti és
- a leereszkedett attitűd még mindig jellemzi.

Az interjúk feldolgozásánál kiderült, hogy az interjúk felvevők nem tettek fel ún. segítő kérdéseket (a kulturstandard kutatás elveit szem előtt tartva), de bizonyos esetekben szükség lett volna erre: ezáltal ki lehetett volna kerülni a túl általános válaszokat.

Összegzés

Mivel globális környezetben élünk és dolgozunk a kulturális különbségek kutatására szükség van. A különböző kulturális háttérrel rendelkező munkakapcsolataiban kommunikációs zavarok még mindig nyomon követhetők, bár gyakran csak tüneteket észlelnek, nem tudják a különböző hozzáállásban, viselkedésben, illetve munkamorálban rejlő magyarázatokat.

Az OPTICOM kvalitatív kutatás részeredményei igazolták, hogy regionális szinten is szükség van az eltérő kulturális háttérrel rendelkező, a határ két különböző oldalán működő kis- és középvállalatoknál dolgozók üzleti viselkedésének a vizsgálatára. A határon átnyúló üzleti kapcsolatok optimalizálása a cél interkulturális kompetencia kialakítása és innovatív kooperációs és kommunikációs technikák hatékony alkalmazása révén.

A Nyugat-dunántúli régió kis- és középvállalatai leggyakrabban Ausztria kultúrájával, szokásaival, normáival és kommunikációs stílusával találkoznak, így célszerű ezek megismerésére minél nagyobb hangsúlyt fektetniük a sikeres együttműködés érdekében.

Hivatkozások

- Babbie, E. (2007): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Hofmeister-Tóth Á.- Kainzbauer, A. - Brück, F.- Neulinger Á. (2005): Kulturális értékek, kulturális dimenziók és kulturális standardok – empirikus vizsgálat a bécsi és budapesti menedzserek körében. *Vezetéstudomány*. (2): 2-15.
- Lados, M. (szerk.) (2009): *Nyugat-dunántúli régió. Múlt, jelen, jövő*. Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Tanács – Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség: Győr-Sopron
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Józsefvegy Műhely Kiadó. Budapest
- Meierewert, S. - Horváth-Topçu, K. (2001): : Kulturstandards im Vergleich: Österreich und Ungarn. In: Fink G.- Meierewert, S. (szerk.): *Interkulturelles Management. Österreichische Perspektiven*, Springer. Wien. 111-124.
- Rechnitzer, J. (1999): Határ menti együttműködések Európában és Magyarországon. In: Nárai, M.- Rechnitzer, J. (szerk.): *Elválaszt és összeköt - a határ. Társadalmi-gazdasági változások az osztrák-magyar határ menti térségben*. MTA Regionális Kutatások Központja. Pécs-Győr
- Róka, J. - Hochel, S. (2009): *Interkulturális és nemzetközi kommunikáció a globalizálódó világban*. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola. Budapest
- Szentes, T. (2002): A globalizációs folyamat kedvező és kedvezőtlen hatásai. *Magyar Tudomány*. 2002(6). 708-719.
- Topu, K. (2005): *A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/01/topcu_katalin.pdf (Letöltés ideje: 2008. 03. 15.)

Keresztes Csilla

Szegedi Tudományegyetem ÁOK

Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

Orthographic borrowings in Hungarian medical language

The majority of medical writings, textbooks, research articles, patient information sheets or manuals published in Hungarian are translated from the English language. Thus, translators and indirectly those teaching in translator trainings have a significant role in shaping, developing current Hungarian for medical purposes. English language contact-induced features appearing both in Hungarian translations and in the texts written by Hungarian professionals can be identified not only at the lexico-semantic level, but in their orthography as well. Although language contact-induced orthographic features are not as varied as the ones present at lexical or semantic levels, they are significant considering their rate of occurrence. The author has studied various text types (textbooks, journal articles and hospital discharge summaries) for the analysis of orthographic borrowings, i.e. re-Englishization, pseudo-Englishisms and changes in punctuation.

Keywords: borrowing, language contact, language of medicine, orthography, pseudo-Anglicism, punctuation, re-Englishization, translation.

Introduction

The geographical situation of the UK or the USA and Hungary excluded close contact between speakers of the two languages until recently (Farkas - Kniezsa, 2002), and English contact-induced language features remained sporadic until approximately 30 years ago. However, since the development and global spread of the Internet, English has become the main source of contact-induced features in the Hungarian language. A much closer contact developed between English and other languages of Europe due to new means of communication. The result was a very free and versatile linguistic borrowing of English words by European languages, including the Hungarian language (Kontra, 1982). There is almost no domain in Hungarian without English lexemes and other linguistic features leading to Anglophilia (affiliation for everything that is English) in various fields of life. The fields that are mostly affected by this phenomenon are among others catering, tourism, information technology, economics, medicine, sports and youth culture (Petzold - Berns, 2000; Farkas - Kniezsa, 2002).

English has been put into the foreground in health sciences since the 1970s. Medicine is one of the fields which is most affected by the influence of the English language (Kontra, 1981; Keresztes, 2003). As a result, Hungarian borrows English loans, adapts them as Englishisms¹, and

¹ Englishism/Englishization is a term used to refer to the linguistic influence of English on another language (Kachru, 1979).

subsequently integrates them into the medical vocabulary (Keresztes, 2007a, 2007b).

Hungarian doctors, especially those working at university departments (i.e. clinicians), speak English at an upper-intermediate or advanced level and they use the English language in their profession on a daily basis in various situations: e.g., doing research, giving lectures and practicals, examining English-speaking patients. Therefore, they can be considered Hungarian-English bilingual speakers. While communicating in their first language, Hungarian, they rarely deactivate their English language totally (cf. Grosjean - Soares, 1986), even unconsciously and involuntarily, they may incorporate almost any type of English language feature into their Hungarian speech.

Contact-induced changes in medical texts

The English language contact-induced features are not only present at the lexico-semantic level, but they also affect Hungarian orthography, grammar and the syntactic level of bilingual medical doctors (cf. Salager-Meyer et al.; 2003; Alcaraz - Navarro, 2006; Keresztes, 2006).

Both the English and the Hungarian languages use the Latin alphabet, which makes the assimilation of borrowings easier, but the English language has relatively complicated spelling rules (i.e. deep orthography) compared to Hungarian. Thus, despite the similar pronunciation of the borrowed words, the Hungarian orthography of assimilated English loanwords is, in most cases, different from the English orthography.

The orthographic form of a borrowing depends not only on the degree of conventionalization, i.e. earlier English loanwords are usually assimilated to the Hungarian language (e.g. *diszkomfort*, *rezidens*) but also on the homogeneity/heterogeneity of the contacting languages.

Re-Englishization of spelling

The vast majority of medical English terms in Hungarian reveal themselves as foreign because of their spelling pattern, they are graphically unassimilated (e.g. *bypass*, *flow*) or there is a lack of relation between pronunciation and spelling (e.g. *pace*, *mapping*). In some cases, the borrowed word acquires a native status by the adaptation it undergoes. This adaptation allows the loanword to be adjusted to the phonetic or spelling norms of the borrowing language.

In the field of medicine (and sciences in general), however, there is a kind of reverse tendency toward the use of unassimilated orthography, i.e. Hungarian doctors tend to use the English spelling of the previously assimilated (mainly international) loanwords, re-foreignizing them, or return

to the English orthography, re-Englishizing them. Re-Englishization is the term used to describe a contact linguistic phenomenon that is relatively common in written medical texts: the assimilated Hungarian (H) orthography is changed into the English (E) orthography, e.g. F(rench) *attaquer* > H *attak* > H *attack*, G(erman) *Block* > H *blokk* > H *block*, L(atin) *diffuses* > H *diffúz* > H *diffuse*, E *shunt* > H *sönt* > H *shunt*, F *choc/G Schock* > H *sokk* > H *shock* or E/I(nternational) *test* > H *teszt* > H *test*.

Examples of this phenomenon (re-Englishization) collected from textbooks, journal articles and medical documents belong to the core vocabulary of medicine (e.g. *block*, *plaque*, *shock*, *shunt*, *test*), but the reverse tendency in orthography was found not only in case of the above listed frequently used nouns and adjectives, but also in some less frequently used chemical names (denoting chemical elements and compounds), e.g. L *acidum acetylsalicylicum* > H *acetyl-szalicilsav/acetilszalicilsav* > H *acetylsalicylic acid* (it appeared mainly in the Recommended therapy section of the investigated hospital discharge reports with giving the trade name: *Aspirin Protect* in parentheses afterward), G *Chlorid* > H *klorid* > H *chloride* or I *cholesterol/mannitol/sorbitol/xylitol* > H *koleszterin/mannit/szorbit/xylit* > H *cholesterol/mannitol/sorbitol/xylitol*.

Pseudo-Englishisms

In the researched medical text types, various spelling variants can be found for the description of one phenomenon, e.g. H *plaque/plakk/plack* ‘plaque’. The word with the re-Englishized spelling (*plaque*) is used not only in its root form, but in some cases, suffixes are also added to it, e.g. the plural suffix in *echodús meszes plaqueok* ‘echo-dense calcified plaques’. A certain type of hypercorrection/pseudo-Englishism² (or overfulfilment of the norm if Englishized forms are considered to be more prestigious) was also identified concerning the spelling of this word when in some texts the orthography *plack* was used (cf. *attack*, *block*, *shock*), an assumed English orthography that actually does not exist, thus leading to the development of a pseudo-English spelling (e.g. E/I *plaque* > H *plakk* > H *plack*).

Another example of identified pseudo-Englishisms is *enoxaparol*. E/H *enoxaparin (sodium)* is a low molecular weight heparin used as a sodium salt as an antithrombotic. The orthography *enoxaparol* is a case of hypercorrection, an element of a borrowed item is substituted by another element which itself does not conform to the native structures of the borrowing language. It can also be categorized as an example of pseudo-

² In this paper, the term pseudo-Englishism is used for the linguistic phenomenon when elements of a borrowed item are substituted by other elements which themselves do not conform to the native structures of the borrowing language.

Englishism based on the English morphology of certain chemicals ending in *-ol* (cf. *cholesterol*, *mannitol*, *xylitol*). The international orthography of *enoxaparin* is changed into the assumed English orthography *enoxaparol*, which does not exist in English. This phenomenon may reinforce the assumption that the effect of the English language (dominance and prestige) is so strong among medical doctors that due to the intensive written contact it can lead to the development of pseudo-Englishisms, as well.

Capitalization

The abbreviation of liter

The International System of Units (SI) is the standard system of measurements used by many scientists all over the world. The litre (UK) or liter (US) is a metric unit of volume. The liter is not an SI unit, but it is accepted for use with the International System. The symbol for the liter is the lowercase letter *l* or the uppercase letter *L*. A cursive or script small letter *l* (*ℓ*) is also used but is not accepted by the BIPM (Bureau International des Poids et Mesures). The symbol for liter was originally *l* (lowercase letter *l*). In order to reduce confusion with the Arabic numeral 1, *L* (uppercase letter *L*) was accepted as an alternative symbol in 1979. The United States National Institute of Standards and Technology recommends the use of the uppercase letter *L* (cf. website <http://www.economicexpert.com/a/Litre.htm>).

In Hungarian, liter is still abbreviated by the lowercase *l*. Nevertheless, Hungarian medical writers seem to follow the recommendations, as in most cases, liter is abbreviated by *L*, e.g. *Giga/L*, *L/L*, *mmol/L*.

Punctuation

The appearance and usage of punctuation marks varies between languages, but they have a common function, they clarify the meaning of the written text. Punctuation marks are symbols that indicate the structure and organization of a written language (e.g. colon, comma, question mark, brackets, hyphen, or quotation marks). Punctuation is placed in the text to make meaning clear and to make reading easier. Generally, English uses fewer punctuation marks, especially fewer commas than Hungarian, and the use of the colon and the semi-colon is also slightly different (Klaudy, 1997).

Punctuation marks themselves are mainly discussed within grammatical features of a language, but I follow the line of certain contact linguists (e.g. Ammon, 1998; Görlach, 2001; Alcaraz - Navarro, 2006) and discuss them among orthographic features.

The decimal separator

The symbol used to separate the integral part of a decimal number from its fractional part is called the decimal point. A decimal comma is used not only in continental Europe (www.mathworld.wolfram.com) but in most of North and South America (with the exception of the United States and Canada), and also in most of Africa (Wells, 1986). The decimal comma is the standard variant for describing decimal values in Hungary. However, we must mention that it is a relatively new variant that was introduced only in the 1950s, most probably as the result of contact with the German language (Deme, 1956; Náray-Szabó - Sztáray, 2001).

Medical doctors almost exclusively use the decimal point in Hungarian medical writings, e.g. *triglicerid 1.16* ‘triglyceride’, *testsúly: 83.5 kg* ‘body weight: 83.5 kg’, *1-1.5 mm-es ST-depressio mutatkozott* ‘an ST depression of 1-1.5 mm was visualized’.

Quotation marks

Quotation marks are punctuation marks used in pairs to set off speech, a quotation, a phrase, or a word. According to current recommendation by the Hungarian Academy of Sciences (A magyar helyesírás szabályai 2000), the main Hungarian quotation marks are comma-shaped double quotation marks set on the base-line at the beginning of the quote and at apostrophe-height at the end of it for first level: „...”. In English, however, they come as a pair of opening and closing marks in either of two styles: single ‘. . .’ or double “. . .”.

Some instances of the use of the English type of quotation marks are found in the studied texts, almost exclusively when determining the blood group: *Vércsoport: "A" Rh pozitív* ‘Blood group: “A” Rh positive’ but also in some other cases when the doctor wants to indicate that he/she uses a ‘foreign’ term, e.g. *"Sheperd's crook" anatómiával* ‘with “Shepherd’s crook” anatomy’.

Discussion

There is an increasing, very intense language contact between non-English speaking scientists and the English speaking scientific world (mainly through reading), and as English is the medium of international communication in the medical sciences with a very high prestige among researching doctors (Ammon, 1994). Several types of Englishisms are used in the Hungarian language for medical purposes showing the desire of the writers of these texts to satisfy the requirements of the profession in view of language use, as well. Pseudo-Englishisms or hypercorrections can also be found that might be the compensatory technique for the lack of high English proficiency.

When a term has been encountered (read or heard) and learned in English first, the meaning is more directly accessible in English, even if there is an available Hungarian equivalent (assimilated borrowing or calque). This may be particularly true in case of complex professional and academic terms. But the terms discussed above (cf. *attack*, *block*, *diffuse*, *shock* and *test*) do not belong to this very technical vocabulary, they are used in more than one meaning also in the non-technical Hungarian language, as well as in several fields of science. Re-Englishizations should be, therefore, explained by other factors, the most important of which can be the social factors, especially the scientific dominance and prestige of the English language over the Hungarian language of medicine with all the scientific achievements, research, and publications behind it.

Changes in punctuation are also due to intense written language contact between English and Hungarian. The contact-induced use of English punctuation marks is quite common among translators when translating from English into their native tongue (personal teaching experience), and it can be considered as a case of code-switching. But among medical doctors it does not seem to be a random phenomenon, as the changes in the use of the decimal separator and the quotation marks detailed above are among the most frequently identified English language contact-induced changes.

Seeing the English orthography regularly, e.g. reading English language research papers, research documentation or during analyzing laboratory findings, doctors may be under a heavy influence of the English language (close written contact and the prestige factor) that leads them to use the English orthography. As Hungarian medical texts (textbooks, reference books or research articles) are seen by them less frequently than English texts, they may consider the English orthography to be the requirement and the only acceptable variant.

Conclusion

One of the plausible dangers of the increasing use of English in the field of sciences is that it widens the rift between specialists and laypersons (cf. Hagstrom, 2004): in the worst case, specialists will not be able to talk about their subject in their native tongue. This might lead to a breakdown in the communication between scientists and the public at large. This situation might be more threatening in the case of medical experts: they may not be able to make themselves understood to their patients.

The modernization and development of the Hungarian language of medicine can be achieved only through publishing in Hungarian. Terminology and nomenclature do not develop spontaneously, but they are developed and sustained by the professionals working in that specific field

(cf. Kiss, 2009). The linguistic formulation (phenomena coding) is the task of professionals, as well as the spread of recent information, data and knowledge. Scientific textbooks and university notes should be published in Hungarian, and university instruction should be performed in Hungarian (É. Kiss, 2004). Awareness of future translators needs to be raised about the English language contact-induced features used by Hungarian medical writers, and the translators' responsibility for the development of Hungarian scientific terms needs to be highlighted.

The examination of language contact-induced features may be helpful in the teaching of English for medical purposes, and the results can also provide medical English curricula and test designers with a better understanding of the language needs of Hungarian medical students.

References

- Alcaraz, A. M. Á. - Navarro, F. (2006): *Medicine: Use of English*. In: Brown, K. (ed.) (2006): *Encyclopedia of language and linguistics*. Elsevier. Amsterdam
- Ammon, U. (1994): The present dominance of English in Europe: With an outlook on possible solutions to the European language problems. *Sociolinguistica*. 8. 1-14
- Ammon, U. (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an deutschsprachigen Hochschulen*. De Gruyter. Berlin
- Deme, L. (1956): *Magyarázat helyesírási szabályzatunk új (10.) kiadásához*. Akadémiai Kiadó. Budapest
- É. Kiss, K. (2004): *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris. Budapest
- Farkas, J. - Kniezsa, V. (2002): Hungarian. In: Görlach, M. (ed.) (2002): *English in Europe*. OUP: Oxford
- Görlach, M (ed.) (2001): *A dictionary of European Anglicisms: A usage dictionary of Anglicisms in sixteen European languages*. OUP: Oxford
- Grosjean, F. - Soares, C. (1986): Processing mixed language: Some preliminary findings. In: Vaid, J. (ed.) (1986): *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale. New Jersey
- Hagstrom, C. (2004): The language of doctors and patients. In: Edward, F. - Rickford, J. R. (eds.) (2004): *Language in the USA: Themes for the twenty-first century*. CUP. Cambridge
- Kachru, B. (1979): The Englishization of Hindi: Language rivalry and language change. In: Rauch, I. - Carr, G. (eds.) (1979) *Linguistic method: Essays in honor of Herbert Penzl*. Mouton. The Hague
- Keresztes, Cs. (2003): Az angol nyelv hatása a magyar szakmai nyelvire. In: Tóth, Sz. (ed.) (2003): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. [The meeting of languages and cultures] Officina Press Kft: Szeged
- Keresztes, Cs. (2006): Lektorálás a szakfordító képzésben: Kontaktushatásra létrejött nyelvi változatok azonosítása javító olvasáskor In: Demeter, É. - Solymosi, M. (eds.) (2006): *Szegedi Nyelvi Mozaik*. Szegedi Tudományegyetem Idegennyelvi Központ. Szeged
- Keresztes, Cs. (2007a): Nyelvi kontaktushatások vizsgálata szakszövegek fordításakor. In: Porta Lingua. Silye, M. (ed.) (2007): *Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Debreceni Egyetem. Debrecen

- Keresztes, Cs. (2007b): Slip of the doctor's eye: Recognizing English contact-induced features in Hungarian medical texts. In: Lengyel, Zs. - Navracsics, J. (eds.) (2007): *Second language lexical processes*. Multilingual Matters. Clevedon-Buffalo-Toronto
- Kiss, J. (2009): A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. [Languages of science languages, native tongue and the intellectual elite] *Magyar Tudomány*. 1. 67-73
- Klaudy, K. (1997): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica. Budapest
- Kontra, M. (1981) *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel 'elangolosodó' orvosi nyelvünkre*. Nyelvtudományi Értekezések. 109. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Kontra, M. (1982): Medical languages in contact: English and Hungarian. *Angol Filológia Tanulmányok* XV. Kossuth Lajos Tudományegyetem. Debrecen
- Náray-Szabó, G. - Sztáray, B. (2001): Tizedesvessző vagy tizedespont? Viták-vélemények. [Decimal comma or point? Discussions and opinions] *Magyar Tudomány*. 5. 595
- Petzold, R. - Berns, M. (2000): Catching up with Europe: Speakers and functions of English in Hungary. *World Englishes*. 19. 113-124
- Salager-Meyer, F. - Ariza, A. - Zambrano, N. (2003): The scimitar, the dagger and the glove: Intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English medical discourse (1930-1995): *English for Specific Purposes*. 22. 223-247
- Wells, D. (1986): *The Penguin dictionary of curious and interesting numbers*. Penguin Books. Middlesex. England

Kövi Márta

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Készségfejlesztés és kultúra közvetítés autentikus anyagokkal

A nyelvórákon nemcsak nyelvet tanítunk és készségeket fejlesztünk, hanem kultúrát is közvetítünk. A BGF BSc képzésében német nyelven meghirdetett Célországtanulmányok című kurzus ezt a célt tűzte ki. Autentikus anyagok segítségével a hallgatók ismereteire és aktív közreműködésére építve a német kultúrát, gazdaságot és a társadalmi problémákat sajátos szemszögből tárgyalta, hangsúlyt fektetve a kultúrák közti kommunikációra és a készségfejlesztésre. A szerző a kurzus során szerzett tapasztalatait szeretné ismertetni.

Kulcsszavak: kultúrák közti különbségek, előítéletek leépítése, törökök, Berlini Fal, menekülés, titkosszolgálatok, lehallgatás, német gazdaság, piacgazdaság

Bevezetés

A Bologna folyamat bevezetése nem kedvezett a nyelvoktatásnak, hiszen a BSc képzésben a kontakt órák száma és a nyelvi képzés időtartama drasztikusan csökkent. A BGF Kereskedelmi-Vendéglátóipari- és Idegenforgalmi Karának Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszéke úgy reagált a kihívásokra, hogy a BSc képzésben a hallgatóknak különböző készségfejlesztő kurzusokat hirdetett meg idegen nyelven. Az egyik ilyen meghirdetett kurzus a Célországtanulmányok, amely országismereti kurzus német nyelven. A kurzus során a témákat autentikus anyagok segítségével dolgoztuk fel. Az itt szerzett tapasztalataimat szeretném ismertetni.

A kurzus célja

A kurzus célja, hogy a diákok a Németország történelmét, kultúráját, gazdaságát és mindennapi problémáit mélyebben megismerjék, a kultúrák közti levő különbségek bemutatásával levetkőzzék előítéleteiket, magabiztosan mozogjanak interkulturális környezetben és képesek legyenek gondolataikat, véleményüket idegen nyelven kifejezni. Másik nem titkolt célom az volt, hogy nyelvtanulásuk során a hallgatók bátran használjanak autentikus anyagokat.

Az autentikus anyagok szerepe a nyelvórákon

Az autentikus anyagok a témákhoz olyan anyagokat kínálnak, melyek építve a tanulók ismereteire, érdeklődésére, kommunikatív szükségleteire lehetőséget kínálnak a nyelv eszközeivel új tartalmak felfedezésére, illetve a már ismert tartalmakat új aspektusból világítják meg.

Amikor autentikus anyagokkal dolgozunk, akkor olyan anyagokat kell választanunk, amelyek felkeltik a hallgatók kíváncsiságát, elgondolkodtatják és állásfoglalásra készítik őket, lehetőséget nyújtanak fantáziájuk szabad szárnyalásához és kreativitásuk kibontakoztatásához. A megfelelő téma, a jól megválasztott tartalom nemcsak tartósan motivál, hanem sikerélményeket is nyújt és nagymértékben hozzájárul a nyelvtudás fejlődéséhez.

A célcsoportot elsősorban a nyelv-és kultúraismeretüket bővíteni szándékozó B2 szintű motivált hallgatók jelentették.

Tematika, felépítés

A félév során a következő témakörök kerültek feldolgozásra:

1. Ítéletek, előítéletek
2. A törökök Németországban, Kreuzberg
3. A Berliini Fal
4. Stasi
4. Das Leben der Anderen című film feldolgozása
5. Made in Germany

Az egyes témakörök feldolgozása

1. „Ítéletek, előítéletek”

Minden nemzettel szemben nagyon sok negatív és pozitív sztereotípiát él. Különösen igaz ez a németekre. Ebben a témakörben ezt jártuk körbe a hallgatókkal.

Az „Ítéletek, előítéletek” témakör feldolgozása egyszerű asszociációval kezdődött. „Mit asszociál Németországgal? Milyenek a németek?” Az asszociációkból kiderült, hogy a hallgatók körében is sok a sztereotípiát. Ezt követően a német satirikus lap, a „Till Eulenspiegel” karikatúrái segítségével a hallgatók véleményét nyilvánították, hogyan látják magukat a németek. Ezt a képet tovább árnyaltuk a Németországban tanuló diákok interjúival, hogyan látják az egyes kultúrák képviselői a németeket, miért így látják, milyen kulturális különbségek fogalmazódnak meg. A sort egy olyan újságcikk zárta, ahol a külföldiek pozitívan, előítéletek nélkül nyilatkoztak a németekről.

Ítéleteik, előítéleteik nemcsak a külföldieknek vannak egy bizonyos nemzettel szemben, hanem egy országon belül is létezhetnek, egy bizonyos népcsoporttal, népcsoportokkal szemben. A német újraegyesítés óta húsz év telt el, de a két országrész közti problémák, előítéletek még nem szűntek meg.

Az Ossi-Wessi problémát két Pop-Song segítségével dolgoztuk fel. A Pop-Song nemcsak mint műfaj áll közel a hallgatókhoz, hanem egészen más módon közvetített információkat Németország legújabb kori történelméről és

problémáiról. Nagyon jól használható a szókincs fejlesztésére. Ilyen szavak kerültek elő, mint *“Begrüßungsgeld, Solidarzuschlag, Marktwirtschaft, Geilomat”* stb.. A kultúra közvetítésben pedig a két országrész különböző gazdasági és társadalmi hátterére mutatott rá könnyed stílusban és kiindulópontul szolgált a két gazdasági és társadalmi rendszer összehasonlításához.

2. „A törökök Németországban, Kreuzberg”

A második nagy témakörben a törökökkel foglalkoztunk. A törökök alkotják Németország legnagyobb kisebbségét. Milyen előítéletek élnek velük szemben a társadalomban?

A hallgatók csoportmunkában elemeztek különböző grafikonokat, felméréseket, melyben a németeket, a törököket és más migráns csoportokat hasonlítottak össze kereset, iskolázottság, állami nyugdíjban részesülők, és szociális segélyért folyamodók aránya alapján. Ismét csoportmunkában, újságcikkek segítségével dolgoztak fel és mutattak be sikeres törököket.

A témát írásbeli feladattal zártuk. A már megszerzett ismereteik alapján írásban, 6-7 mondatban kellett a hallgatónak cáfolniuk a törökökkel szemben leggyakrabban említett előítéleteket.

Kreuzberg

Kreuzberg Berlin egyik kerülete. E városrész mindig különleges helyet foglalt el a német tudatban, mindig valamilyen szimbólumnak tekintették. Az újraegyesítés előtt a nyugati baloldali értelmiség fellegvára volt, ma pedig a törökök által lakott negyed, ezért is hívják ma „kis Isztambulnak”.

A téma feldolgozása otthoni önálló munkával kezdődött. A hallgatók interneten kerestek anyagot a következő témákhoz: „A városrész története az újraegyesítés előtt és után.” „Kreuzberg a kis Isztambul.” „Társadalmi problémák Kreuzbergben.” Ezeket prezentálták a következő órán.

Ezt követte a kerekasztal vita, amelyben a hallgatók különböző társadalmi csoportokat, rétegeket, szervezeteket, pártokat képviseltek. A vita során ütköztették nézeteiket és javaslatokat, megoldásokat adtak a már korábban vázolt problémákra.

3. A Berlini fal

A Berlini Fal nemcsak Németország, hanem egy egész korszak szimbóluma. A témát az eddigi ismeretekből kiindulva, valamint az otthoni felkészülésre építve rövid prezentációkkal kezdtük: „Gazdaság és társadalmi berendezkedés a Fal két oldalán”.

Miért kellett megépíteni a Berlini Falat? Ezt a témát egy olvasásértései feladattal kezdtük, majd korabeli statisztikai adatokat elemeztünk. Így a

hallgatók maguk kapták meg a választ a miértre és a száraz statisztikai adatokat az újságcikk tovább árnyalta.

Majd a Falról készült 1961-as fotókat hasonlítottuk össze húsz évvel későbbi fotókkal. Milyen változások tapasztalhatók, mi az oka?

A Fal történetéhez szorosan kapcsolódnak a menekülés-történetek. Ezeket részben újságcikkekből készült olvasásértési feladatok és rádióriportok alapján dolgoztuk fel. Az újságcikkek olyan emberek történetét mutatták be, akik leleményes módon próbáltak a Falon átjutni, de sajnos nem sikerült nekik.

A RIAS Nyugat-Berlini rádióadó riportjaiban pedig olyan emberek szólalnak meg, akiknek sikerült átjutniuk a Berlini Falon. Minden interjúhoz két feladat tartozott. A hallgatóknak az interjúk és a feladatok alapján arra kellett válaszolniuk, hogyan rántja le a leplet az NDK politikájáról és gazdaságáról a rendszer egyik kedvezményezettje, a volt katonatiszt. Illetve, hogyan játszható ki a Berlini Falat őrző katonák ébersége, hogyan sikerült egy fiatalembernek sportkocsival Nyugat-Berlinbe átszöknie.

A téma feldolgozása kreatív feladattal zárult. A hallgatók egy újságcikket olvastak az utolsó menekültről, akit 1989. február 5-én lőttek le. Társa súlyosan megsebesült, de mire felépült a Berlini Fal leomlott, így megmenekült. Az ő perspektívájából kellett a 20 évvel ezelőtti menekülését leírni.

4. Titkosszolgálat, Stasi

A titkosszolgálat, a STASI- téma megkerülhetetlen, ha Németország legújabb kori történelmét taglaljuk, és szorosan kapcsolódik az előző témához. Ez a szervezet tetten érhető az NDK állampolgárai mindennapjaiban, de a két német állam kapcsolataiban is.

Mivel a hallgatók ezen a területen nem nagyon rendelkeztek megfelelő szókinccsel, ezért a rövidítések feloldásával, szómagyarázatokkal kezdtük a témát. (*Stasi, inoffizieller Mitarbeiter, verwanzen, stb.*) A titkosszolgálat tevékenységének és feladatainak ismertetésére a lyukas szövegek (Lückentext-ek) kiválóak. Ezután a Stasi tevékenységét a német ellenzék két meghatározó egyéniségének versei alapján dolgoztuk fel.

Wolf Biermann: „*Die Stasi-Ballade*” című verse ironikus és humoros módon mutatja be a német titkosszolgálat munkamódszerét és jellemzőit.

Jürgen Fuchs: „*Jetzt bin ich raus, jetzt*” című verse pedig az emberi lelkekben végzett pusztításról szól. A versek, mint autentikus anyagok jó kiindulópontul szolgáltak olyan témák megvitatására, mint a „Titkosszolgálatok szerepe és feladatai az NDK-ban.” Milyen szerepet játszott a titkosszolgálat hazánkban?” „Milyen titkosszolgálatokat ismer még?”

5. *Das Leben der Anderen*

Florian Henkel von Donnersmarck: *Das Leben der Anderen* Oscar-díjjal kitüntetett filmjének elemzése jelentette a kurzus csúcspontját.

A filmeket manapság nem töltelékként, a felesleges idő kitöltésére, az utolsó órák könnyedebb eltöltésére használjuk, hanem tudatosan integráljuk a nyelvtanításba. Sokfajta felhasználásra nyílik lehetőség. Azonban csak akkor integrálhatók jól az oktatásba, ha megfelelően előkészítettük őket. Mivel nagy játékfilmről van szó, a filmet a hallgatók otthon már előre megnézték, mi csak bizonyos szekvenciákkal dolgoztunk az órán.

A film feldolgozása

A ráhangolódás a filmre szókérttyákkal történt – mely szavak, kifejezések a Stasi témából már részben ismerősek voltak – ezeket kellett a hallgatóknak megmagyarázniuk. Majd három rövid önéletrajzi részletből ki kellett választani, Erich Milke és Walter Ulbricht önéletrajzát. A két személyről már korábban gyűjtöttek anyagot. Ezután a filmnek egy rövid reklámja következett, a feladatlapon be kellett jelölniük a hallgatóknak, melyek azok a fontos témák, melyek a reklámban elhangzanak. Azután a rendező, Florian Henkel von Donnersmarck eddigi filmes tevékenységét ismertette egy hallgató.

Tartalom

A film tartalmát elmesélni nem mindig könnyű, főleg nem idegen nyelven. Ezért a hallgatók kaptak egy két oldalas tartalmi összefoglalást a filmről, mely bekezdésekből állt, a megadott címeteket kellett a bekezdésekhez hozzárendelniük. A következő feladat a film tartalmát már csak 7 mondatban foglalta össze, de helytelen sorrendben, itt a helyes sorrendet kellett megtalálniuk.

Szereplők

A szereplők jellemzése is több lépésben történt. A felsorolt melléknevekből kellett a rájuk legjellemzőbbeket kiválasztani. A következő feladatban a főbb szereplők jellemzése már 2-3 mondatban megtörtént, ezt kellett a hallgatóknak befejezni.

Az előkészítés után a hallgatók kettes csoportokban mutatták be a főbb szereplők közti viszonyt. Wiesler és Dreyman, Dreyman és Christa-Maria Sieland, Christa Maria-Sieland és Bruno Hempf viszonyát, illetve a két főszereplő, Dreyman és Wiesler politikai nézeteinek megváltozását a film során.

Az órán az első néhány perctet néztük meg a filmből. Ennek kapcsán a következő kérdésekre kerestük a választ: Hogy ábrázolja a rendező ebben a

részben az Állambiztonsági Minisztérium embereit? Milyen módszerekkel dolgoznak a titkosszolgálat emberei? Hogyan törik meg az embereket a kihallgatás során? Milyen filmes eszközöket használ a rendező a titkosszolgálat bemutatására?

A téma lezárásaként a hallgatók 7-8 mondatos filmkritikát írtak, majd Wolf Biermann kritikáját olvashatták a filmről.

A filmek azért is nagyon fontosak, mert a cselekmény továbbgondolására is alkalmat nyújtanak. A hallgatók kreatív feladata az volt, hogy a Stasi tiszt Gerd Wiesler szerepébe kellett képzelniük magukat, aki levelet ír a rendezőnek, Georg Dreymannak, miután olvasta a neki ajánlott regényét.

6. Mady in Germany

Németország a világ vezető gazdasági nagyhatalmainak egyike. A német gazdaságot sajátos szemszögből dolgoztuk fel. A hallgatók világhírű német termékeket mutattak be 4-5 perces prezentációik során, melyek az egész világon ismertek és fogalommal váltak. (Jeans, Nivea, Adidas, Ludwig Schokolade stb.)

Összegzés

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az autentikus anyagok jól használhatók a nyelvórákon. Használatuknál azonban ügyelni kell arra, hogy a téma a hallgatók érdeklődésének megfeleljen.

A hallgatók az autentikus anyagok közül igen kedvelték a fotókat, mert ezek tartalma nyilvánvaló. A karikatúrák áttételeivel, iróniájával már nehezebben, csak rávezetéssel boldogultak. Az újságcikkek és a rádióriportok kedveltek voltak a hallgatók körében. A film bár nehéz volt, de a legtöbb élményt adta. Egyrészt érzelmeket ébresztett bennük, másrészt pedig az addig tanultakat, egészen más kontextusban szabadon használták. A grafikonokat a statisztikákat nem kedvelték.

Irodalom

Luscher, R.(2010): *Landeskunde Deutschland*, Verlag für Deutsch. Berlin

Hidasi J. (2005): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó. Budapest

Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó. Budapest

Internet források

Das Leben der Anderen

<http://www.kino.de...leben-der-anderen/64817.html>

Muráth Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

Aktuális gazdasági szövegek fordításának sajátosságai – terminológiai-lexikológiai vizsgálatok

A szakszövegek fordítása hosszú, több szakaszból álló folyamatban valósul meg, amelynek lényeges eleme a fordítást támogató terminológiai munka. Jelen tanulmány a világméretű pénzügyi válsággal foglalkozó német nyelvű gazdasági szövegek magyarra fordításának előkészítését szolgáló terminológiai munkába nyújt betekintést. Egy német-magyar párhuzamos korpuszra támaszkodva szemléltet néhány felmerülő problémát.

Kulcsszavak: szakfordítás, a fordítás folyamata, terminológiai munka, szakmai evidencia, célnyelvi ekvivalens, megfeleltetés, neologizmusok, fogalmi rendszer, pénzügyi válság

Bevezetés

Fordítás és terminológiai munka

Míg korábban a fordításkutatásnak a fordítás végterméke, a lefordított szöveg állt a vizsgálatok középpontjában, napjainkban egyre inkább a fordítás folyamata, annak egyes szakaszai kerülnek az érdeklődés homlokterébe. A szakszöveg-fordítás folyamatának egyik lényegi kérdése a forrásszövegben használt terminológia értelmezése, majd a megfelelő célnyelvi ekvivalens megtalálása, ennek hiányában az ekvivalens megalkotása. Ha a fordítás folyamatát három szakaszra: recepció, transzfer- és produkciós fázisra bontjuk (vö. Muráth 2002: 140), akkor mind a három lépésben nyomon követhető a terminológiai munka. A fordítást támogató terminológiai munkát jelentős mértékben befolyásolja az a kérdés, hogy a fordítandó szövegben tárgyaltak szakmai evidenciát hordoznak-e a célnyelven kommunikáló szakmai közösség számára, vagy merőben új szakmai kérdések merülnek fel, amelyek új fogalmak megjelenését és azok első ízben történő megnevezését vonják maguk után.

Gazdasági szövegek és fordítás

A terminológiai munkát befolyásoló tényezők

A fordítónak a gazdasági szövegek fordításakor számtalan nehézséggel kell szembenéznie:

- a gazdaság rendkívül összetett, sok terület kapcsolódik össze: gyakran takar ugyanaz a terminus a gazdaság különböző területein más és más fogalmat;
- poliszémia egy adott területen belül is előfordul;
- a gazdasági szakmai kommunikáció többsíkú;

- a különböző gazdaságelméletek is különbözőképpen értelmeznek terminusokat;
- egy-egy ország gazdasági életének lehetnek másokétól eltérő sajátosságai, amelyek természetesen a nyelvben is lecsapódnak és a fordítás során nehézséget okoznak.

A gazdaságtant mint tudományt a társadalomtudományokhoz sorolják, ahová olyan diszciplínák tartoznak mint a szociológia, a nemzetgazdaság, vállalatgazdaságtan, jog, pénzügyek, politológia, etc. Természetesen a kérdés sokkal bonyolultabb, hiszen önmagában gazdaságtanról nem beszélhetünk. Jogos Ablonczyné Mihályka Livia ezzel kapcsolatos észrevétele, aki beható elemzését adja e kérdésnek és bemutatja, hogy a gazdasági szaknyelv milyen területekkel áll kapcsolatban, valamint azt is, hogy a gazdasági szakmai kommunikációnak milyen tipikus műfajai ismertek (Ablonczyné, 2010). Noha belátom, hogy helyesebb volna minden területet külön-külön a nevének nevezni, az egyszerűség kedvéért gazdasági szaknyelv alatt foglalom össze azt a nyelvhasználatot, amely a gazdasági életben zajló kommunikációt szolgálja ki, és gazdasági szövegeknek nevezem a gazdasági kommunikáció során keletkezett szövegeket.

A gazdasági szakmai kommunikáció többsíkú. A makro- és mikrogazdasági folyamatok vizsgálata megjelenik tudományos munkákban, de ott van a mindennapok gyakorlata is, amely számtalan további szóbeli és írásbeli műfajt teremtett: éves beszámolók, jegyzőkönyv, üzleti levél, üzleti tárgyalások, használati útmutató, etc. Ugyanakkor e két vertikálisan egymás alatt elhelyezkedő réteg közé beékelődik a tudományos ismeretterjesztő réteg, amely újságcikkek, tanulmányok formájában kerül közlésre napilapokban, folyóiratokban és további ismeretterjesztő munkákban:

1. tudományos-elméleti nyelvhasználat szintje,
2. tudományos ismeretterjesztő nyelvhasználati szint,
3. a gazdaságban gyakorlati tevékenységet folytató szakemberek nyelvhasználati szintje. (v.ö. Drozd, 1966; Hundt, 1998; Muráth 2002)

Globalizáció és lokalizáció

A szaknyelveket és konkrét megnyilvánulásait, a szakszövegeket azonban nem lehet kizárólag önmagukban vizsgálni. A gazdasági szövegek jellegét befolyásolja két, egymással ellentétes folyamat, egyrészt a kultúrába ágyazottság, a hazai környezet minden velejárójával, másrészt a világfolyamatok, azaz a globalizáció, amely alól napjainkban egy gazdaság, egy társadalom sem vonhatja ki magát, hiszen befolyása a gazdaságra, a társadalomra, a helyi kultúrára, a környezetvédelemre visszavonhatatlanul

érvényesül. Gondoljunk csak a világszerte tevékenykedő multinacionális vállalatokra, bankokra, de az egyértelműen pozitív hatást kiváltó és világszerte ható technikai vívmányokra is, mint például a telekommunikáció. Mindennek következtében érezhető egyfajta uniformizálódás, amely egyre nagyobb befolyással bír; a terminológiai munkát tekintve azonos fogalmi rendszert, ezáltal egyfajta terminológiaiilag is érvényesülő globalizálódást, másképp: egyszerűsödést feltételez. Az alábbiakban a fordítást támogató terminológiai munka problematikáját – a globalizáció egyik legutóbbi jelensége – a pénzügyi válság példáján vizsgáljuk.

A pénzügyi válság

2007 nyarán az amerikai jelzálogpiacon kialakult másodlagos hitelpiaci válság, az ún. subprime-krízis a globális pénzügyi szektorban járványként pusztított és villámgyorsan megfertőzte az európai piacokat is. A New York-i székhelyű Lehman Brothers holding – a többek között értékpapírok, kötvények kereskedésével, banki befektetésekkel foglalkozó globális pénzügyi cég, a negyedik legnagyobb amerikai befektetési bank – 2008 szeptemberében csődvédelmet kért, majd többnapos mentési kísérlet után csődbe ment. További bankcsődök következtek be az Amerikai Egyesült Államokban és Európában is, majd a kezdetben pénzügyi válságként aposztrofált folyamat világméretű gazdasági krízishez vezetett. Noha a válság nem mindenütt okozott katasztrófát, hatása alól egy ország sem vonhatta ki magát, hiszen így vagy úgy, érintetté vált. A sajtó világszerte folyamatosan beszámolt és beszámol az aktuális eseményekről, a katasztrófák megelőzésére vagy a helyzet megoldására állami szinten történtek intézkedések. Az Európai Unió Bizottsága közleményt adott ki a válságról, az értékvesztett eszközök közösségi bankszektorban történő kezeléséről (vö. Eur-Lex KOM 2009/561, Eur-Lex 2009/C72/01), és az egyes tagországokban tudományos szakirodalom is elemzi az eseményeket (vö. Gaál, 2010), hogy csak néhány példát említsünk.

Fordítási problémák, nyelvi, terminológiai-lexikológiai sajátosságok német-magyar viszonylatban

Ha az Európai Unió nyelveire szűkítjük a kört, akkor elmondható, hogy természetesen minden nemzeti hírügynökség beszámol az aktuális eseményekről, az Európai Unió Bizottsága közleményeket ad ki, amelyek valamennyi hivatalos nyelven hozzáférhetőek, és az adott országok gazdaságtudósai is kutatják a jelenséget. Minden nyelvben ki kellett alakítani a terminológiát ahhoz, hogy rendelkezésre álljon a nyelvi apparátus, hogy kommunikálni lehessen. Az adott esetben azonban a tájékoztatási kötelezettségnél sokkal többről van szó, nem egy országot érintő eseményről,

hanem világjelenségről. A krízis ugyan az USA-ban keletkezett, ám nagyon gyorsan szétterjedt és világméreteket öltött. Szinte nincs ország, amely ne volna érintett. Ebből következően egy fogalmi apparátust feltételezünk, amely rövid időn belül világszerte ismertté vált. Ezért első feltételezésünk szerint a különböző nyelvekben csupán a megfelelő megnevezéseket kellett hozzápárosítani az adott fogalmakhoz. Ha ezt elfogadjuk, akkor a kérdés az, mindez hogyan történik? Hogyan reagálnak erre a készítésre a nyelvek, és mi történik a krízisről szóló szövegek fordításakor? Kivált-e egy, az egész világ gazdaságát befolyásoló jelenség olyan nyelvfejlődést, amely új, eddig még nem használt kifejezések keletkezését kényszeríti ki?

Kézenfekvőnek tűnik az utóbbi kérdés igenléséből kiindulni, sőt sok kutató kizárólag a neologizmusokat állítja kutatása középpontjába, amelynek természetesen van létjogosultsága, hiszen az új fogalmak bevezetéséhez elengedhetetlenné válik az adott nyelvben a hozzájuk tartozó, azokat reprezentáló, még meg nem honosodott új megnevezések bevezetése. A német nyelvet kutatók például a 20. század kilencvenes, azaz a rendszerváltozás éveit kiemelve fontos adalékokkal szolgálnak a nyelvfejlődést tekintve (vö. Herberg, 2001), de Lemnitzer évek óta folyó neologizmus-kutatásai is rendkívül figyelemre méltóak. Vizsgálódásai során a német sajtónyelvben – és ezen keresztül a szaknyelvekben – neologizmusok sorára bukkan, amelyeket speciális szoftver segítségével nyer ki az aktuális sajtótermékekből és rögzíti azokat az utókor számára (www.wortwarte.de).

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű. Ha a német és a magyar nyelvre szűkítjük a kérdést, és a két nyelvben a válság-szókincs kulcsterminusait vizsgáljuk, akkor világossá válik egy jelentős, a fordító munkáját megkönnyítő tény: az tudniillik, hogy az adott témakörben nem minden fogalom tekinthető újnak, és a fogalmakat reprezentáló terminusokat sem kellett az esetek zömében megalkotni¹. Ezt igazolják egy német és magyar párhuzamos korpuszon végzett vizsgálatok is (vö. Muráth – Bagó megj. alatt). Hiszen válságok eddig is voltak, egy bizonyos „általános válság-szókincs” már adott volt. Gondoljunk csak az 1929/31-ben bekövetkezett világgazdasági válságra és továbbiakra (bővebben Fischer Weltalmanach, 2010; Gaál, 2010). Nyilvánvalóan létezik egyfajta tradicionális fogalmi apparátus a hozzá tartozó megnevezésekkel, amely az alapot képezi (*Finanzkrise – pénzügyi válság, globale Wirtschaftskrise – globális gazdasági válság, Rezession – recesszió, Kreditklemme – hitelszűke, Vertrauenskrise – bizalmi válság, etc.*). A jelenlegi válság izotópikus láncát (vö. Muráth – Bagó, megj. alatt) mindazonáltal olyan megnevezések is

¹ Hasonló eredményre vezetett egy korábbi, a rendszerváltozás gazdasági és szociálpolitikai szókincsét kutató, annak egy részét adatbázisban, majd szótárban rögzítő nemzetközi projekt-team is (vö. Muráth et al., 1998)

alkotják, amelyek e válság *specifikus* jegyeit tükrözik. Ezek nagy része úgyszintén nem okoz gondot a fordítónak, ezúttal sem ismeretlen fogalmakkal és azok megnevezéseivel állunk szemben, hiszen azok egyúttal egy-egy szakterület (pl. bank- és pénzügy) alkotóelemei. Annyan azonban újnak tekinthetők, hogy a válság *specifikus* jegyeit hordozzák, és mint ilyenek, az aktuális válság fogalmi hálójának részét képezik (*Verbriefung* – *értékpapírosítás, strukturierte Wertpapiere* – származtatott értékpapírok).

Terminológiai problémák és megoldások

Az Európai Unió hivatalos fordítói által készített párhuzamos szövegeket (Eur-Lex KOM(2009) 561, EUR-Lex 2009/C72/01), valamint szakfordító hallgatók fordításait az eredetivel összevetve megállapítható, hogy a *specifikus* válságjegyeket tükröző szakkifejezések egy része nem kevés fejtörést okozott és okozhat a fordítóknak, a megoldásra pedig többféle lehetőség kínálkozik. Lássunk az alábbiakban közülük néhányat:

1. Az új fogalmak megnevezésére természetesen léteznek viszonylag egyszerű megoldások, amellyel a fordítók gyakran élnek. A német nyelvbe (más nyelvekhez hasonlóan) ezúton kerül be számtalan angol szó vagy kifejezés, egyszerű szókölcsonzással (*ang. good bank* - *né. Good Bank*, *ang. bad bank* - *né. Bad Bank*), szaporítva a neologizmusokon belül az anglicizmusok lajstromát, és ebben a magyar sem képez kivételt (vö. *ma. bad bank*).
2. A másik, klasszikus megnevezés-alkotás kölcsönfordítás révén („*schlechte Bank*” - „rossz bank”, *Abwrackprämie* - *roncsprémium*) kerül a német, de ugyanúgy a magyar nyelvbe is.
3. A két nyelv eltérő szerkezete: a német szövegben terminusi funkcióban lévő szó vagy kifejezés a magyar nyelv szerkezetéből adódóan *magyarázó ekvivalenssel* vagy körülírással adható vissza, amelyet a magyarban már nem tekintünk terminusnak, így a fogalom nyelvi kifejező eszközeinek státusza eltér egymástól a két nyelvben:

Niedrigzinspolitik - *alacsony kamatot biztosító hitelpolitika/
olyan hitelpolitika, amely alacsony kamatot
biztosít*

notleidende Banken - *nehéz helyzetben lévő bankok/
bajba jutott bankok*

4. A gazdasági életben felmerülő problémák olyan, ebben a kontextusban első pillantásra szokatlan jelzős szerkezeteket (pl. orvosi metaforákat)

produkálnak², amelyek magyar nyelven történő visszaadása szinonimák sorát hozza létre:

notleidende Banken - nehéz helyzetben lévő bankok/
bajba jutott bankok/
veszteséges bankok

toxische Wertpapiere - toxikus értékpapírok
fertőzött értékpapírok
„mérgező” értékpapírok
„mérgezett” értékpapírok
„szennyezett” értékpapírok

A fenti példákban hipotézisünknek megfelelően a fordító feladata „csupán” a megfelelő nyelvi forma megtalálása, esetleg megalkotása volt – amely önmagában természetesen nem minden esetben könnyű. Mégis elmondható, hogy viszonylag egyszerű esetekkel álltunk szemben, hiszen mindkét nyelvben megegyező fogalmakkal, azonos fogalmi rendszerrel volt dolgunk. Ha a fordító példának okáért a célnyelvben neologizmusokkal oldja meg a terminológiai problémákat, akkor az olvasó számára világos, hogy valami új, eddig még ismeretlen jelenséggel van dolgunk. Ez mindenképpen könnyíti az értést, más kérdés, hogy jó megoldás-e az anglicizmusok használata vagy a kölcsönfordítás, azok milyen mértékben rontanak egy-egy nyelv állapotán. Az alábbi, utolsó példán keresztül egy bonyolultabb, a fordító számára több buktatót rejtő, ugyanakkor gyakran előforduló esetre szeretnék rávilágítani.

5. *Abwicklungsbank, Auffangbank, Bad Bank < Zweckgesellschaft*

A 2007-ben bekövetkezett pénzügyi válság egyik meghatározó tényezője a *bizalmi válság*. A befektetők bizalma megrendült azokban a bankokban, amelyekről kiderült, hogy értékvesztett eszközök vannak birtokukban. A bizalom visszanyerésére több intézkedés is született, ezek közül az egyik – amelyet az USA-ban és Németországban is hoztak –, az volt, hogy a bankok kétes követeléseit kihelyezték egy – erre a célra létrehozott – ún. „rossz bankba”. Így tehát az anyabank újra „jó bank”-ká vált, és Németországban az *Abwicklungsbank* vagy *Auffangbank*, majd újabb megnevezésként az angolból átvett *Bad Bank* intézménye vállalta magára az értékvesztett eszközök (toxikus eszközök: jelzáloggal fedezett egyesült államokbeli értékpapírok, esetleg kapcsolódó fedezeti ügyletek és derivatívák) kezelését. Az értékvesztett eszközöktől megtisztított jó és egyben bizalmat gerjesztő – a következőkben kizárólag a jó eszközöket

² Hogy mégsem teljesen szokatlan jelenségről van szó, erre mutat rá Zeller Gyula tanulmánya (Zeller, 2007)

kezelő – bank „*Good Bank*”-ként került be a köztudatba. Az intézkedés hosszabb távú céljaként a bankszektor életképességének helyreállítása és az államháztartás fenntarthatóságának biztosítása fogalmazódott meg (vö. EUR-Lex 2009/c 72/01).

Ez a gyakorlat nem volt teljesen új, az Egyesült Államokban, Svédországban, sőt már Németországban is volt erre példa korábban is, de maga a *Bad Bank* elnevezés a 2007-es krízissel vonult be a német banki szókincsbe. A „rossz bankokat” az adott célra, egy meghatározott időre hozták létre, azzal az elhatározással, hogy a *bad bankok* feladatuk teljesítése után automatikusan megszűnnek. A Németországban már létező és hiperonimaként funkcionáló „*Zweckgesellschaft*”³ kategóriája alá sorolták, ahová korábban például a *leasing*, a *projektfinanszírozás* és az *értékpapírosításra* létrehozott (*Leasing*, *Projektfinanzierung*, *Verbriefungstransaktionen*) vállalkozások csoportjai tartoztak, amelyek céljuk teljesítése után ugyancsak automatikusan megszűnhetnek. Egyfelől tehát a *Bad Bank* a német fogalmi rendszerben egy bizonyos hierarchiában kapott helyet, ahol így a *Zweckgesellschaft* (ang. *Special Purpose Vehicle (SPV)* vagy *Special Purpose Entity (SPE)*) ernyőfogalom alá került, másfelől a *Zweckgesellschaft* esetében pontosan e besorolás által jelentésbővülés következett be.

A magyarra fordítás során a gondot nem az új kifejezések, például a *Good Bank* vagy a *Bad Bank* okozzák, hanem a németben már régóta létező szinonimái, tehát az *Abwicklungsbank* vagy *Auffangbank*, valamint az ernyőfogalmat kifejező *Zweckgesellschaft* terminus, amely körül magyarra fordítás esetén igen nagy a káosz. A továbbiakban ez utóbbi terminus képezi vizsgálatunk tárgyát. Mivel az előző bekezdésben felsorolt vállalkozásokat a magyarban nem tartják kohiponimákként számon, így a fordítóban nem tudatosul, hogy különbség van a két nyelvben a fogalmi rendszerek között, másrészt maga a *Zweckgesellschaft* mint semleges vagy mondjuk ki: a nem ismerőjének *jellegtelen* szóként megjelenő terminust nagyon nehezen lehet magyarul megjeleníteni úgy, hogy mindenki értse, miről is van szó valójában. Ha a német-magyar szótárakhoz fordulunk, akkor nem kapunk útbaigazítást: a *Zweckgesellschaft* nem található a köznyelvi szókincset kodifikáló szótárakban (pl. Halász et al. 2002), de a Magyarországon kiadott két

³ *Zweckgesellschaften* sind Unternehmen, die zur Erreichung eines eng begrenzten und genau definierten Ziels des Mutterunternehmens dienen, das bei wirtschaftlicher Betrachtung die Mehrheit der Chancen und Risiken trägt, die aus dem Unternehmen resultieren. Neuregelung (§ 290 Abs. 1 S. 1 HGB n. F.)

legismertebb gazdasági szakszótárban (Tefner 1997, Hamblock et al. 1996) sem. A fordítónak tehát saját magának kell meghozni döntését, és ha nem tudja a *Zweckgesellschaft* terminust megfeleltetni, mert egyelőre nincs kodifikált magyar ekvivalense, akkor tanácsos egy fordítási ekvivalenst (vö. Fischer 2010: 12) létrehoznia. Utóbbi ugyan nem illeszkedik a magyar fogalmi rendszerbe (igaz, nem is ez a cél), hiszen a hierarchiában nincs meg ez a szint, azonban mégis létre kell hoznia, hogy a német rendszert magyar nyelven bemutathassa. E konkrét esetben kínálkozik egy másik lehetőség is. A magyar nyelvben ugyanis meghonosodott kifejezések a *projekttársaság* (ang. *special purpose company*), esetleg, *projektcég*⁴, amely ugyancsak egy adott cél megvalósítására jön létre, azonban e terminus használata a *Zweckgesellschaft* ekvivalenseként félrevezető lehet, hiszen nem az eredetivel azonos kontextusban használatos, és nem tükrözi a német fogalmi rendszert sem, tehát sokkal célszerűbb a fenti értelemben vett fordítási ekvivalens megalkotása és következetes alkalmazása. Egy másik reális lehetőség például a Bizottsági anyagokban a bizottsági fordítók által megalkotott fordítási ekvivalens megkeresése és alkalmazása. Míg a különleges célú gazdasági társaságok megnevezésére a német nyelvű Bizottsági dokumentumokban következetesen a *Zweckgesellschaft* terminus fordul elő, a magyar nyelvű párhuzamos szövegekben különböző megoldások szerepelnek. Néhány példa: *különleges célú gazdasági egység* (EUR-Lex 2009/C72/01), *eszközkezelő társaság* (Eur-Lex KOM(2009) 561), azonban az is előfordul, hogy egyetlen dokumentumon belül is többféle megoldás született a magyar megnevezésre: *különleges célú gazdasági egység*, *különleges társaság*, *különleges célú gazdálkodó szervezet* (191/09/COL), ami ugyan semmiképp sem kívánatos, viszont könnyen előfordulhat akkor, ha a fordító nem kap elegendő segítséget például az előkészített terminológia rendelkezésére bocsátásának formájában.

Befejező gondolatok

A fordítás folyamatának jelentős tényezője a terminológiai munka. A szakmai evidencia jelentősen megkönnyíti az értést és a fordító munkáját, míg a merőben új szakmai kérdéseket felvető szöveg értése és fordítása nagy nehézségekbe ütközik. Az új események a németben és a magyarban is – nem nagyszámú, de – új fogalmak bevezetését kívánják meg, amelyet követ a megnevezések megalkotása. Az új megnevezések alkotása a hagyományos szóképzéstani eszközökkel, mindkét nyelvre jellemző módon történik. A vizsgált korpuszban a németről magyarra fordítás során a legtöbb problémát

⁴ Köszönettel tartozom Schepp Zoltánnak, aki e kifejezésekre felhívta a figyelmem.

nem a neologizmusok jelentik, hanem a fogalmi rendszerekben fennálló különbségek fel nem ismerése, valamint a fel nem ismert jelentésbővítés (*Zweckgesellschaft*). A vizsgálat megkezdésekor felállított hipotézis, miszerint azonos fogalmi rendszerrel van dolgunk, és „csupán” az ekvivalens keresése a dolgunk, korrekcióra szorul. Mivel az új fogalom már fennálló fogalmi struktúrába és meglévő nyelvi kifejező rendszerbe épül be, figyelembe kell venni az egyedi sajátosságokat is.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2010): Gazdaság és nyelvhasználat. In: Dobos Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. (=Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.) Miskolci Egyetem. Miskolc/Tinta Kiadó. Budapest. 243-256.
- Der Fischer Weltalmanach 2010* Hamburg: Fischer Taschenbuchverlag.
- Drozd, L. (1966): Die Fachsprache als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache*. 2/1966
- Fischer, M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori értekezés tézisei. Budapest: ELTE BTK Nyelvudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Program, kézirat.
- Gál, Z. (2010): *Pénzügyi piacok a globális térben*. Akadémia Kiadó. Budapest
- Herberg, D. (2001): Neologismen der Neunzigerjahre. In: Stickel, G. (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel*. (=Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2000) de Gruyter. Berlin, New York. 89-104.
- Hundt, M. (1998): Typologien der Wirtschaftssprache: Spekulation oder Notwendigkeit. *Fachsprache* 3-4. 1998. 98-115.
- Muráth, J. (2002 [2003]): *Zweisprachige Fachlexikographie*. (= PBS 5) Nemzeti Tankönyvkiadó (Universitas). Budapest.
- Muráth J., Bagó P. (megj. alatt): A pénzügyi válság izotópiája.
- Zeller, Gy. (2007): Medical Metaphors in Economics. In: Muráth, J.- Oláh-Hubai, Á. (eds.): *Interdisziplinäre Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens/Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Wien: Praesens Verlag, 367-376.

Források

- 191/09/COL = Az EFTA Felügyeleti Hatóság határozata 191/09/COL (2009. április 22.)
- Eur-Lex KOM(2009) 561 endgültig/végleges - A Bizottág közleménye a válságról.
- EUR-Lex 2009/C72/01 - A Bizottság közleménye az értékvesztett eszközök közösségi bankszektorban történő kezeléséről.
- Halász E., Földes Cs., Uzonyi P. (2002): Német - magyar nagyszótár. Akadémia Kiadó. Budapest
- Hamblock, D., Wessels, D., Futász D. (1996): Német - magyar üzleti nagyszótár. Tudex Kiadó. Budapest
- Muráth F-né, Dragaschnig, E., H. Pogány, I., Zserdin, M. (1998): Wirtschaft & Sozialpolitik - aktuell. Bd. 1: Wirtschaft, Bd. 2: Sozialpolitik. Pécs-Graz: JPU-KFU.
- Tefner Z. (1997): Német - magyar közgazdasági szótár. Aula Kiadó. Budapest
- www.wortwarte.de

Sziklainé Gombos Zsuzsanna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Interkulturális tantárgyak változása a hallgatói / munkaerőpiaci igények függvényében

A BME különböző oktatási formáiban különböző keretekben (kötelező/kötelezően vagy szabadon választható tárgyként), de gyakorlatilag valamennyi hallgató számára lehetőséget biztosít interkulturális ismeretek elsajátítására. A dolgozat nemzetközi szakirodalom valamint gyakorlati tapasztalat alapján mutatja be az intézményi, munkaerőpiaci és kapcsolódó hallgatói igények változását a tantárgy tartalma, oktatásának módszertana vonatkozásában. A korábbi, az idegennyelvi tanulmányok szempontjából a célországokról szóló ún. háttérismeretek helyébe döntően a mobilitási programokban részvételhez, nemzetközi környezetben történő munkavégzéshez nélkülözhetetlen interkulturális kommunikációs készségek kialakítása lépett. A nyelvoktatás iránti igények változását, gyakorlatorientáltságát egyértelműen tükrözik az oktatásban használt tananyagok trend-változásai. A szaknyelvoktatási segédanyagok interaktív feldolgozást követelnek, a feladatok megoldása feltételezi a tanulási, munkavégzési tevékenység mindennapi technikai feltételeinek hatékony alkalmazását idegen nyelvű környezetben is. Az interkulturális kompetencia fejlesztése nem elkülöníthető diszciplína, hanem a szakmai készségek fejlesztésének integráns része. A dolgozat példákkal illusztrálja a fenti megállapítások érvényességét.

Kulcsszavak: interkulturális ismeretek, generációváltás a felsőoktatásban, megváltozott igények, gyakorlatorientált oktatás, készségfejlesztés

Bevezetés

Az interkulturális tárgyak oktatása komoly hagyományokkal rendelkezik a BME Nyelvi Intézetében, illetve újabb nevén az Idegennyelvi Központban. Valamennyi kar tantervében szerepel interkulturális tantárgy. Az adott kar profiljától függ az óraszám, a tantárgy elfogadottságának foka: kötelező/kötelezően választható vagy egyszerűen szabadon választható tárgy különböző általában kettő vagy három kredit értékkel. Különbség lehet még az oktatás nyelvén is: vannak magyar vagy idegennyelvű interkulturális kurzusok: bevezető jelleggel a GTK kommunikáció szakos hallgatóinak nyelvvizsgával már rendelkező hallgatók számára idegennyelven folytatandó tanulmányokhoz, nemzetközi környezetben történő munkavégzéshez szükséges idegennyelvi kompetenciákat megalapozó, sőt erősítő kurzusok, országismereti tanfolyamok különböző nyelveken. Az utóbbiak közé sorolhatók az Introduction to Hungarian Culture program keretében a BME külföldi hallgatói számára szervezett, nagy népszerűségnek örvendő angol nyelvű kurzus.

A tantárgy jellegéből következik a tematikák és alkalmazott módszerek megújítása, aktualizálása iránti fokozott és folyamatos igény.

Felgyorsult és tágabbá vált világunkban a kulturális igények évről évre új megfogalmazást nyernek, a kulcskompetenciák és alapismeretek téra változik. A megjelenő új generációk megváltozott értékrendje új megvilágításba helyezi az interkulturális kommunikáció szerepéről és tartalmáról korábban kialakított elképzeléseinket.

Az egymást követő generációk közti különbségek léte (angolul generation gap) ismert evidencia. Új jelenség azonban, hogy napjainkban döntően gazdasági (marketing, sales) szempontok motiválják a különböző generációk közti különbségek rendszerezését. Az újfajta megközelítést tényszerűen is megalapozzák a felszínen is érzékelhető különbségek: az egyes generációk értékrendje különböző: mások az igényeik, életvezetési szokásaik. A globalizáció hatására az utóbbi ötven évben a lakhelyhez (néphez, országhoz) kapcsolódó jellemzők mellett, fontos gazdasági tényezővé váltak a bevezetőben már említett generációs különbségek: mondd meg, mit szeretsz, hogyan öltözködsz, melyek a kedvenc márkáid (ruhában, gyorsétteremláncban, hétvégi szokásokban), és megmondom, ki vagy, illetve inkább, hogy korod alapján melyik generációhoz tartozol.

Azt a megállapítást, hogy a fogyasztói társadalom alakította ki az említett elhatárolódást, jól bizonyítja, hogy az egyes generációk jellemzőinek bemutatása humán antropológiai fogalmak helyett inkább gazdasági terminológiával történik.

Az interkulturális különbségek vizsgálatának új aspektusai

Az interkulturális kommunikáció problémakörének korábbi vizsgálói döntően nemzeti sajátosságokból eredeztették az esetleges kommunikációs félreértéseket. A interkulturális tréningek fő célkitűzésévé vált, hogy tudatosítással, majd a célnyelvi kulturális környezet jellemzőinek automatizálással minimalizálják azon, a különböző kulturális környezetben domináns kulturális tényezők hatását, amelyek akadályozzák a munkamódszerek, eljárások standardizálhatóságát a globalizálódó világban. Emlékezzünk rá, hogy az interkulturális kommunikáció klasszikusainak (Hofstede, Hall, Trompenaars) munkásságát a fenti gyakorlati igény motiválta: kutatásaikat nem országismereti, hanem meghatározó mértékben gazdaságossági-hasznossági szempontok, igények vezérelték. Kutatásaik eredményei multinacionális világcégek humán-erőforrás tevékenységében, nemzetközi szakmai tréningek tematikájának és módszertanának kialakításában hasznosultak. Megjegyzés: kutatásaikban a használt *national* kifejezés döntően nem etnikai, sokkal inkább gazdasági-társadalmi környezethez, ország mint gazdasági-kulturális egység vonatkozásában értelmezhető.

Az egyes a generációk megkülönböztetésére a szakirodalomban elfogadottá vált az egymás utáni generációk X, Y, Z betűvel jelölése. Nézzünk meg egy példát X vagy Y közti különbség illusztrálására.

Hofstede a kockázatkezelés (risk management) eltérő mértékét országbeli/nemzeti különbségekből vezette le kulturális dimenziók szerinti osztályozásában: módszerét alkalmazva azt mondhatjuk, hogy a közép-európai átlagember (munkavállaló) nem szereti a kockázatot, áldozatra képes a stabilitásért, biztonságért. Az amerikai *challenge* az ő fogalmaitól vélhetően távol áll. A fenti megállapítás az X generációra érvényes (ő és szülei munkavállalói szokásait tudta vizsgálni Hofstede munkássága fénykorának időszakában).

A napi tapasztalat igazolja a kockázat/kockáztatáshoz való viszony generációs meghatározottságának érvényességét is: az X generációhoz tartozó szülő szerte a világon aggódva, értetlenül nézi felnőtt Y gyermekét, aki számára természetes, hogy esetenként munkahelyet változtat vagy munkahely változtatásra kényszerül, nem érti gyereke fokozott mobilitás iránti vágyát, vagy lányának szingli létét, a családalapítás halogatását stb. (Az egyén vonatkozásában a dimenziók és a generációhoz tartozás általi meghatározottság kombinációja érvényesül.)

Az Y generáció megjelenése a felsőoktatásban

Sokan kételkedve fogadják a marketing fogalmak használatát az oktatás jellemzőinek leírásakor. Mások egyértelműen természetesnek tartják ezt a megközelítést. Felfogásukban az oktatás is a piac egy szegmense, és így a marketing módszerek jól alkalmazhatók az oktatandók/tanulók, mint célközönség eredményes elérhetőségének vizsgálatára. Ehhez fontos a célcsoport egyértelmű azonosítása sajátosságai, viselkedése alapján. Ahogy létezik generációs marketing a kereskedelemben, ugyanúgy leírható a hallgató, tanuló fogyasztói viselkedése az oktatás, mint szolgáltatás vonatkozásában. (Utóbbi megközelítésnek számos ellenzője akad. Utóbbiak degradálónak érzik az oktatás szolgáltatás kategóriába sorolását. Alapvetően jellemző ez az értékrend német nyelvterületen, így a volt Osztrák-Magyar Monarchia oktatási hagyományait viselő közép-európai országokban.)

Jelenleg a felsőoktatás hallgatónak többsége az un. Y (1982-95 között születettek) generációhoz tartozik. Tanáraik pedig az X generáció tagjai vagy a háború után született (Magyarországi sajátosság az un. Ratkó-nemzedék az 1952-53-ban születettek) *baby-boomer* nemzedék.

Az oktatás szempontjából meghatározó tényező, hogy az Y generáció IT nemzedékként jellemezhető. Az IT eszközök használata a mindennapok része, a generáció tagjai (nemtől és társadalmi rétegtől függetlenül) elfogulatlanság nélkül használják az IT technológia vívmányait. Az IT

eszközök használata révén e generáció jelentős folyamatos információáradat célközönsége és befogadója. Életformájának része, hogy ismereteinek igen jelentős részét IT forrásból szerzi és kapcsolódó igénye, hogy folyamatosan értékelje és kommentálja az újonnan szerzett információt. X és az idősebbek számára is alapvető munkaeszközzé váltak egyes IT eszközök, de használatuk természetessége, az eszközkezelés általános társadalmi méreteken Y sajátosság (Z pedig!!)

Az Y generáció másik jellemzője, hogy tagjai általában jó csapatjátékosok. Y tanuló/dolgozó, aki igen fontosnak tartja a közösségi hálón megjelenést, aktív részvételt (Facebook, Twitter) az iskolai tanulásban, munkahelyén is a közösen megoldható feladatokat, az ún. *team-munkát*, az együttes munkát igénylő projektfeladatokat kedveli, a feladatmegoldások során aktív IT eszközhasználó. Prezentációit internetes információkkal illusztrálja, írásbeli feladatait is a számítógép adta lehetőségek széles alkalmazásával készíti el.

Az Y egyén a gyors megoldások híve, még akkor is, ha nem ez jelenti a leoptimálisabb választást számára. Gondjait, problémáit azonnal meg akarja osztani valakivel. Ezért válik szinte fanatikus eszközhasználóvá, médiafüggővé. A stressz levezetése, a gondok megosztásának legegyszerűbb módja az Y egyén számára a mobil-hívás, sms, e-mail stb. Kicsit leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a gyorsaság érdekében esetenként lemond a kommunikációs kapcsolat minőségi tényezőiről. A közösséghez tartozás élménye (*lájkol*, márkák közösségéhez tartozónak vallja magát) elnyomja az igényt, hogy gondjait a legmegfelelőbb, legbensőségesebb barátaival ossza meg.

X-Y kommunikáció a tanteremben, a képzési formákban

A tanteremben, mint láttuk, minimum két különböző generációs kultúra találkozásának lehetünk tanúi. Ahogy a dimenziós elméletek hangsúlyozták, hogy nemzetközi vonatkozásban az eredményes interkulturális kommunikáció feltétele egymás kultúrájának ismerete, ugyanez a követelmény generációk közti kommunikációra is kiterjeszthető.

Az *érték (value)* az interkulturális kommunikáció kulcsszava. Mit tekint értéknek a különböző nemzetiségű munkavállaló: tették fel a kérdést Hofstede-ék. Milyen az ideális főnök számára? Autokrata vagy demokrata vagy valami más? Ugyanez kivetíthető az iskolára is, elég ha összehasonlítjuk a különböző országokban készült gyerekfilmek iskola-ábrázolását. Eseményekkel teli élet vagy zord fegyelem? A tanár főnök, parancsnok, vagy a tanulókat motiváló *coach*/edző? Milyen módon sajátíthat el legkönnyebben egy ismeretanyagot: passzív tanulóval vagy gondolati folyamatok eredményeként, esetleg aktív cselekvéssel a feladatmegoldás

során? Hogyan viszonyulnak a különböző oktatási rendszerek a különböző tanulási módokhoz? Melyik módszert fogadják el és milyen reputációval?

Láthatóan az ÉRTÉK marad központban, ha X-Y értékrendjének, eltéréseit vizsgáljuk oktatási/tanulási környezetben. És ekkor már nem lehetnek idegenek a hatékonyságot, eredményességet vizsgáló gazdasági fogalmak, módszerek.

Bármilyen oktatási tevékenység, esetenként adott kurzus tervezésekor annak eredményessége érdekében célszerű felvetni az alábbi kérdéseket (vagy közülük legalább néhányat):

- Mit tart értéknek egy adott generáció/az oktatás célközönsége?
- Miért tanul? Mi motiválja? (általában és az adott kurzus vonatkozásában)
- Milyenek rövid és hosszú távú célkitűzései?
- Hogyan jellemezhetők a hallgatói igények?
- Mit vár a hallgató az oktatástól?
- Milyenek a hallgatói igények a tanár vonatkozásában?
- Mely oktatási, tanulási módszereket tart leginkább hatékonynak?
- Mely eszközök nélkülözhetetlenek az oktatási cél eredményes megvalósulásához?

A fenti kérdésekre adott válaszok feldolgozása mint egyfajta szükségletelemzés a szaknyelvoktatás módszertani szakirodalom számára adatokat nyújthat a generációk közti interkulturális-kommunikációs nehézségekről, segítheti a munkát a korábban megszokott és újonnan igényelt módszerek közti interkulturális szakadék minimalizálása, az oktatás-tanulás ko követelményeknek megfelelő eredményes megvalósítása érdekében.

A nemzeti, országhoz kapcsolódó, dimenziókkal meghatározható, sajátosságok okozta interkulturális kommunikációs nehézségek elméleti irodalma jól ismert és azok gyakorlati beépítése a szaknyelvoktatásba, tréningek anyagaiba szükséglet diktálta követelmény. A jelenségek ismerete bármely interkulturális kurzus törzsanyagában szerepel. Bár ugyanez nem mondható el a generációk közti interkulturális párbeszéd módszertani feldolgozottságáról, a jelenség felismerése és az említett gyors, azonnali megoldások igénye napjainkban feltétlenül segíti, hogy már bevált módszerek különböző új területeken gyakorlati alkalmazást nyerjenek.

Hogy az Y-típusú hozzáállás mennyire meghatározóvá vált napjaink gyakorlatában, az öntudatlanul is érződik szakmai fórumokon az információ-csere formáinak megválasztásában.

Az angol módszertanban mindig elfogadott volt az ún. *brainstorming* nevű ötletbörze egy-egy hívószóra előhívható spontán reakciók feltérképezése, azok későbbi rendezése és a logikai következtetése megalapozása céljából. Y

generációs körökben a brainstorming egyik igen népszerű aktualizált formája lehet a *Dynamic Workshop*. Stimulus, gyors reakciók, gyors következtetések, ahogy ezt a mindennapi élet követelményei is diktálják. Így egy 30 fős workshop résztvevői 5-6 fős csoportokat alkotnak (kb. 5-6 csoport alakul). Öt-hat szakember körbejárja a kis csoportokat és mindenütt egy és ugyanazon kérdést teszi fel a választott téma szükségletelemzésre alkalmas témajegyzékéből (ld. a fenti kérdéssort). A kérdésekre adható válaszadás ideje csoportonként és kérdésenként 5-5 perc. A workshop végén a kérdések feltevői az eredeti kérdéssor logikájának megfelelő sorrendben összegzik a csoportokban nyert spontán válaszokat, megpróbálva már így első megközelítésben is megragadni a fő szempontokat, összefüggéseket. Ez az általam Y-nak tekintett módszer igen hatékony, gondolatébresztő és további kutatásokhoz nagy mennyiségű alapadatot szolgáltatathat. A módszer jól alkalmazható idegennyelvi kurzusokon is, hatékonyan imitálva a munkahelyi fórumokon előforduló probléma-megoldási formákat. Az idegennyelvű *Dynamic Workshop* a nyelvtanulási keretében számos interkulturális-kommunikációs készség kialakítására és fejlesztésére lehet alkalmas, pl. kérdésfeltevés, lényeglátás, adatok összehasonlítása, következtetések tömör megfogalmazása, közönség véleménynyilvánításra ösztönzése, verbális és nem verbális kommunikációs elemek autentikus használata stb.

Az EAIE (*European Association for International Education*) 2010-es konferenciája keretében tanulók/hallgatók nyelvtanulási igényeit vizsgáló *Dynamic Workshop*on, a várakozásnak megfelelően, a válaszadók a nyelvtanulási iránti motivációs tényezők között mindig és szinte első helyen munkával, munkahelyi érvényesüléssel kapcsolatos igényeket fogalmaztak meg. A kulturális ismeretek igénye is elsősorban munkahelyi környezethez kapcsolódóan fogalmazódott meg. "*Corporate culture, working style, effective presentation, negotiation, problem-solving*" készségek fejlesztését kérik a nyelvi-kulturális képzésekre, tréningre beiratkozók. A motiváló tényezők rangsorában elsősorban a készségfejlesztés kifejezés szerepel: *skills, competences*. Az indoklás szerint pedig a képzéstől végső fokon a tanuló azt várja, hogy a készségek, képességek birtokában különböző fokon, de tudjon idegen-nyelven gondolkodni feladatokat megoldani, véleményt formálni, azaz hogy idegen-nyelvű kulturális környezetben szakmai feladatait maximális eredményességgel oldja meg.

A tankönyvpiacon is szemléletesen érzékelhető a fent említett profilváltás, azaz hogy a kultúra fogalma egyre inkább a munkahelyi kultúrához, a munkahelyi környezetben való adekvát viselkedés igényéhez kapcsolódik. Néhány évvel ezelőtt alig lehetett tankönyvet találni interkulturális kurzusokhoz, különösen gazdasági-műszaki területeken

tanulók, dolgozók számára. (Műfajukat tekintve leginkább országismereti/Landeskunde irodalom állt rendelkezésre.)

A helyzet egy-két év alatt teljesen megváltozott. Az *LSP/LOP/LAP* jellegű szaknyelvi könyvek elfogadottan tanuláshoz, munkához kapcsolódó skillket fejlesztenek. Nem ritkák a kizárólag egyes speciális tevékenységekhez kapcsolódó nyelvi készségek erősítését célzó tananyagok pl. *Telephoning, Teleconference, International negotiating, Content and Language Integrated Training* anyagokban az interkulturális skillk nem különülnek el, hanem szerves részeit képezik mindazon készség-halmaznak, amely adott tevékenység(ek), munkakör(ök) eredményes végzéséhez szükséges az idegen nyelvű (adott esetben angol) szakmai környezetben.

E tantervek is tükrözik a szaknyelvismeret alapigénnyé válását. A szaknyelvoktatás nem az általános nyelvi kurzus folytatása. A munkaerő áramlás igényei felvetik a szaknyelvi profil fontosságát már a tanulás kezdő szakaszában is. A szaknyelvi kurzusok tovább differenciálhatók szintek, készségek, kommunikációs területek szerint. Az interkulturális tényezők pedig mindenütt az elsajátítandó kompetenciák részei. A közép- és felsőfokú szaknyelvi és az interkulturális kurzusok talán csak abban különböznek egymástól, hogy amíg a szaknyelvi kurzusoknak részét képezi a munkahelyi viselkedés kommunikációs elsajátítása, a kulturális kurzusokon e tényezők a figyelem középpontjába kerülnek. Utóbbi kurzusok fő témáját az interkulturális sajátosságok feltérképezése, bemutatása, a sajátosságok aktív tudatosítása jelenti. Az interkulturális tantárgy fokozottan az emberi tényezőkre fókuszál, ebben tér el a szaknyelvi/kommunikációs tanulmányok alapszempontjaitól. Az interkulturális tárgyak felvétele különösen a mobilitás programokban részt venni szándékozók számára javasolt. Fő hangsúlyt kapnak e kurzusokon a tanulási készségek (*academic skills*) a célnyelv vonatkozásában, a kulturális sokk minimalizálása érdekében. A kurzusok témája az eltérő oktatási környezet, tanítási-tanulási stílusok problematikája köré csoportosul, lehetőleg minél interaktívabb, kommunikatív lehetőséget biztosító feladatok segítségével. A tanár arra törekszik, hogy a feladatmegoldásban moderátorként vegyen részt. Az angol nyelvű terminológia egyaránt használja a *cross-cultural* és *intercultural awareness* fogalmakat. Esetünkben az interkulturális tárgyakra a különbségeket tudatosító *cross-cultural* szempont, míg a szaknyelvoktatásra az eredményesség érdekében a nehézségeket maximálisan feloldó interkulturális kifejezés a megfelelőbb.

Az interkulturális készségek elsajátítása igen nehezen mérhető. Valójában csak a viselkedés autentikus volta, a kommunikációs produkció hitelessége bizonyítja a készség magas szintű elsajátítását. A mobilitási programokra előkészítő kurzusok eredményességének legjobb bizonyítéka a

hallgató szakmai eredményessége a külföldön töltött szemeszter során. Ha minimalizálni tudjuk a kulturális sokk tanulmányokat negatívan befolyásoló hatását, ha a hallgató felkészült a kulturális különbségekből eredő stressz menedzselésére és idegen nyelven folytatandó tanulmányokhoz szükséges akadémiai jártasságai megfelelő szintűek (előadások megértése, jegyzetelés, előadás reprodukálási képessége saját jegyzet alapján, prezentációs kompetenciák), akkor kurzusunk valóban eredményes, módszertanilag helyes volt.

Az Erasmus programok elterjedésével az Európai Egyetemeken, képzési céltól függetlenül szinte mindenütt van *Intercultural Communication Studies* tárgy. És ha a kurzus résztvevői az Y generációhoz tartoznak, a felkészítésnél mindig tekintettel kell lenni a generáció sajátosságaira: kezdve a fokozott mozgékonytágot lehetővé tevő tanterem elrendezési formákra, az IT eszközök aktív használatát lehetővé tevő technikai feltételek biztosítására. A tanterem a jövő munkahely imitációja, az egyéni és tanórán kívüli munka fokozott fontosságot nyer, és így a tanteremben az előre elkészített anyag bemutatása, megvitatása, továbbfejlesztése történik.

A szaknyelvoktatás megújításának igénye túllépi az oktatási intézmények kereteit. Nem véletlen, hogy nemzetközi szervezetek egyre többet foglalkoznak a soknyelvűség-multikulturális kompetencia gazdasági következményeivel. Az európai nyelvoktatás egyik alapdokumentumának tekintett 2003. évi *Action Plan for Promoting Language Learning and Cultural Diversity* megfogalmazta prioritások továbbfejlesztéseként az utóbbi években a nyelvtudás/nyelvi-kommunikatív kompetencia, illetve annak hiányából eredő gazdasági következmények fokozott figyelmet kaptak. A *European Commission* alapította *Business Forum for Multilingualism* (2008) fokozottan felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a soknyelvűség Európa számára igen jelentős gazdasági értéket (és elkötelezettséget) jelent, és a Forum vizsgálatai konkrét adatokkal szolgálnak a nyelvtudás hiánya okozta gazdasági hátrányokról pl. pályázatok sikertelenségéről. *Intercultural skills as a management tool* vagy *Multilingual abilities of companies help to enter new markets* fogalmazzák meg a Forum szakemberei. Business Platform for Multilingualism éves konferenciák szervezése mind-mind a nyelvi-interkulturális kompetenciák fontosságának felismerését bizonyítja. A nyelvtudás értékének bizonyítására pedig olyan kulcsszavak jelennek meg a vonatkozó dokumentumokban mint az általunk már említett **asset**, **employability competitiveness**.

A tananyagválasztás szempontjai

Nem véletlen, hogy oktatási segédanyagaink megválasztásánál is alapszempontokká válnak a fentiekben bemutatott jelenségek. Példaként

szolgálhat az interkulturális kommunikációs kurzusokra ajánlott *Fifty Ways to Improve Your Intercultural Skills* tankönyv. A tananyag egyik érdeme maga a címben megfogalmazott készségfejlesztő szándék. Az interaktív feladatok az idegen nyelvű munkahelyi kommunikatív szituációban szükséges tevékenységekhez kapcsolódó készségek fejlesztését szolgálják pl. kapcsolatfelvétel, meggyőzés, döntéshozatal, konfliktuskezelés, tanácsadást. Az autentikus munkahelyi kommunikációs helyzeteket rögzítő hanganyagok elemzése segíti a munkahelyi kommunikációban résztvevők beszédszándékának, motivációinak, érzelmi komponenseinek stb. jobb megértésében. A nemzetközi kommunikációs helyzetek nehézségeinek bemutatása, tudatosítása segíti a tanuló interkulturális kompetenciájának kialakítását, saját munka stílusának kialakítását a nemzetközi környezetben megfelelés érdekében. A tankönyv egyik nagy érdeme a gyakorlati irányultság, a lehetőség biztosítása az önálló vélemény megfogalmazására és kifejtésére a munkahelyi tevékenységhez kapcsolódó szóbeli és írásbeli műfajok keretében. A tankönyv soha sem szolgál kész recepttel, megadja a kereteket, bemutatja a használandó nyelvi elemek sorát, és lehetőséget biztosít a nyelv aktív, használatára. Bár a készségek sora lassan évül el, az ismertetett tananyag megvalósítja az aktuális szöveganyag iránti igényt, hogy a kommunikatív szituációk nyelvhasználata, különös tekintettel a gazdasági terminológiára naprakészen autentikus legyen.

Idegen nyelven folytatandó felsőfokú tanulmányokhoz – természetesen – igen gazdag USA szakirodalom áll rendelkezésre. A nem-angol anyanyelvű hallgatók nagy részaránya miatt az USA tananyagfejlesztésében fokozott figyelmet kapnak a tanulmányokhoz szükséges készségfejlesztő anyagok (academic skills development), szinteknek és szakterületeknek megfelelő bontásban (English for Medical Students, Engineering etc...). Tartalmukat tekintve azonban ezek a tananyagok főként az USA-ban tanulók várható nehézségeire koncentrálnak, és kevésbé foglalkoznak az angol nyelv lingua franca használatának kérdéskörével egyéb multikulturális környezetben. Az adott területen gyakran kitűnő szöveganyag mellett alkalmazott módszertani megoldások, a feladatok jellege, az IT módszerek magas szintű alkalmazása szélesebb kontextusban is igen sok ötletet nyújt az Y generációt oktatók számára.

Hivatkozások

- Dignen, B - Chamberlain, J. (2009): *Fifty ways to improve your Intercultural Skills*. Summertown Publishing. UK
- Business Forum for Multilingualism Európa. Press Releases. Multiculturalism <http://ec.europa.eu/education/languages/>
- Business Platform for Multilingualism www.euca.eu/business-platform-multilingualism
- Coupland, D. (2007): *X generáció*. Európa Könyvkiadó Kft. Modern Könyvtár
- Tari, A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és kereskedelmi Kft

Szladek Emese
Pannon Egyetem
Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Olasz művészettörténeti szakszövegek elemzése

Az elemzéshez az Italia & Italy folyóiratból, a Budapesti Olasz Kultúrintézet interneten és nyomtatott formában is elérhető, olasz-magyar kétnyelvű kiadványából válogattam cikkeket. A folyóirat a Budapesti Olasz Kultúrintézet tevékenységéhez kapcsolódóan olasz vonatkozású magyarországi és magyar vonatkozású olaszországi kulturális eseményekről számol be. Az elemzett dokumentumok jellege és témája különböző, ezáltal a szövegekből a kifejezések változatos összetételű listáját állíthattam össze. A témák különbözőségéből adódnak az egyes cikkekre jellemző műfaji sajátosságok is. A művészettörténeti szövegek más szaknyelvi szövegekhez hasonló sajátosságokkal rendelkeznek. Elemzésük segíthet az általános fordítástechnikai ismeretek elmélyítésében, valamint speciálisan, a művészettörténeti szakszövegek fordítására való felkészülésben.

Kulcsszavak: művészettörténet, szövegelemzés, szaknyelvi szöveg, fordítástechnikai ismeretek, párhuzamos szöveg, terminológia, átváltási művelet, félrefordítás

Az elemzés forrásai

Az elemzett cikkek esetében nem lehet biztosan tudni, csak a szerző neve és a cikk témája alapján találgatni lehet, hogy a szöveg eredetileg magyar vagy olasz nyelven íródott. Az elemzett dokumentumok jellege¹ és témája² különböző, ezáltal a szövegekből a kifejezések változatos összetételű listáját állíthattam össze. A dokumentumok teljes címe és internetes elérhetősége a bibliográfiában szerepel.

Összesen 12 cikket elemeztem, amelyek együttes terjedelme 12167 szó olaszul, 9855 szó magyarul, az olasz/magyar szószám aránya 1,23 (összehasonlításként egy korábbi elemzés alapján egy jogi szövegben ez az arány 1,21 (Szladek, 2009), vagyis nagyságrendileg azonos).

A tudományos szövegekre általában, de a művészettörténeti szakszövegre különösen jellemző a többszörösen összetett mondatok gyakori használata. Ez megfigyelhető ezekben a szövegekben is: ha megnézzük a mondatok számát és a szöveg hosszúságát, láthatjuk, hogy egy-egy mondat 25-40 (átlagosan 32,14) szóból áll az olasz szövegben, és 16-37 (átlagosan 23,48) szóból a magyar szövegben (összehasonlításként egy korábbi elemzés alapján egy gazdasági szövegben egy-egy mondat 27-32 szóból áll olasz nyelven, 19-

¹ 2 kiállítás-megnyitón elhangzott beszéd, 5 tudósítás (4 kiállításról, 1 pedig egy életműről); 2 kritikai gondolatok egy kiállításról; 3 ismeretterjesztő jellegű szöveg

² 8 cikk témája szerint kiállításokhoz kapcsolódik; az ismeretterjesztő jellegű cikkek közül kettő egyik történelmi, művészettörténeti korszakot mutat be, a harmadik egy új régészeti módszert; illetve az egyik cikk egy művész életművét mutatja be

23 szóból magyar nyelven (Szladek, 2009), vagyis nagyságrendileg azonos). A cikkek egyéb adatai az 1. táblázatban (Melléklet) találhatóak.³

Az elemzett szövegek általános jellemzői

Az *Italia & Italy* folyóirat interneten és nyomtatott formában is elérhető olasz-magyar kétnyelvű kiadvány, amely a Budapesti Olasz Kultúrintézet (Istituto Italiano di Cultura di Budapest) tevékenységéhez kapcsolódóan olasz vonatkozású magyarországi és magyar vonatkozású olaszországi kulturális eseményekről számol be, hazánkban megismerhető olasz, vagy Olaszországban alkotó, kiállító magyar művészek portréját, pályáját mutatja be, ismeretterjesztő jelleggel történelmi, kultúrtörténeti, a művészeti élettel kapcsolatos eseményeket, újító módszereket ír le. A választott cikkek átfogó képet nyújtanak a folyóirat változatos témájú és műfajú írásaiból.

A témák különbözőségéből adódnak az egyes cikkekre jellemző műfaji sajátosságok is: például az építészeti alkotások leírása konkrét pontos, precíz részleteket tartalmaz, a művészeti témákról költőibb megfogalmazásokban olvashatunk, az ismeretterjesztő cikkek az átlagemberhez szólnak, emiatt hétköznapi fogalmakkal magyaráznak, a kiállításokról, megnyitókról, színpadi bemutatókról közönség-csalogató céllal, marketing-eszközökkel lényegretörően, de ugyanakkor figyelemfelkeltő módon fogalmaznak.

A művészettörténet-írás ifjabb Plinius rövid írásait nem számolva a középkorban kezdődött, amikor a művészet a vallásközpontú világ részeként hangsúlyossá vált, majd a műfaj létrejöttéhez szükséges elemek jelenléte a reneszánsz Itáliában valósult meg igazán. A művészeti írók, kommentátorok elsődleges feladatuknak művészéletrajzok-írását tekintették. Filippo Villani, Lorenzo Ghiberti nevén kívül a művészéletrajz-írás kialakulása elsődlegesen Giorgio Vasari művéhez köthető.

A különböző nyelveken újraalkotott szövegek (legfőképp a művészi szövegek) fordítása valójában interkulturális kommunikáció által valósul meg, hiszen egy adott nép, egy adott nyelv kultúráját kódolja át a célnyelvbe, ami aztán ugyanazt az üzenetet jellemzi vagy a forrásnyelvi szöveg célja szerinti élményt váltja ki a célnyelvi befogadóban. A domesztikáló fordítások esetében a fordítónak a célnyelvi befogadó kultúráját kell legfőképpen szem előtt tartania.⁴ Ez a stratégia a különféle kultúrák asszimilálódásához vezet, gyengíti a kulturális sokszínűséget és a tolerancia lehetőségét.

³ Az elemzett cikkek címe a Mellékletekben található

⁴ Erdélyi Margit (2008) A kultúrák közötti kommunikációról - Lőrincz Julianna: Kultúrák párbeszéde című kötetéről (2007, Líceum Kiadó, Eger);

http://www.jogazda.sk/szemle/index.php?option=com_content&task=view&id=354&Itemid=5
6

Az elemzés menete

A kétnyelvű szövegekből a művészettörténet szaknyelvére jellemző kifejezéseket gyűjtöttem, összesen 221-et, amelyeket először szófaji kategóriák szerint csoportosítottam. A 2. táblázatban (Melléklet) láthatjuk az egyes kategóriákba tartozó példákat.

A kifejezések közül 101 szorosabban kapcsolódik a művészettörténet tárgyköréhez, ezek jelentésük alapján tovább csoportosíthatók, a 3. táblázat (Melléklet) kategóriái szerint.

54 kifejezés valamely más szaknyelv terminológiájába tartozik, 66 kifejezés köznyelvi jelentésben szerepel, de áttételesen a művészettörténet tárgykörébe tartozik (például: *perpetuare*, *immortalare* = megőrökít; *portagioielli* = ékszerdoboz; *può costituire un mezzo per orientarsi* = eszközül szolgálhat; *qualificato pubblico* = szakavatott közönség), valamint egy intézménynév (Archivio Nazionale Ungherese = Magyar Országos Levéltár). Az 54 más szaknyelv terminológiájába tartozó kifejezés a 4. táblázat (Melléklet) kategóriái szerint csoportosítható.

Fordítási nehézségek, félrefordítások

A párhuzamos szövegek elemzése során néhány félrefordítást találtam, amelyek részben a hosszú mondatok félreértéséből, részben terminológiai pontatlanságból adódnak:

Di questi rimane oggi solo una difesa di pali sommersi e resti di utensili che pongono all'archeologo e agli esperti di altre discipline che lo affiancano notevoli difficoltà di ricostruzione.

*Itt a feladat mára csak a vízzel elborított **cölöpök** megóvása lehet, mert ezek **hasznosak** lehetnek a régészek és más tudományok képviselői számára abban, hogy az egyébként nagyon nehezen rekonstruálható egykori életviszonyokat képesek legyenek leírni.*

A kiemelt kifejezés (*pali sommersi e resti di utensili*) két részből áll: *pali sommersi* (amely helyes fordításban szerepel: *vízzel elborított cölöpök*) és *resti di utensili* amelynek helyes fordítása *szerszám-maradványok* lehetne.

A következő példában az *accidentalmente* szó helyes fordítása véletlenül lenne:

*...che lavorava presso i porti di Roma al recupero di merci finite **accidentalmente** in acqua.*

*Róma kikötőinek környékén dolgoztak és az volt a feladatuk, hogy a **valamely baleset következtében** a tenger mélyébe került árukat megmentsék, és a felszínre hozzák.*

Átváltási műveletek

A párhuzamos szövegekben jól elemezhetők az átváltási műveletek, többek között segítenek megérteni egy-egy terminus kialakulásának folyamatát. Az elemzett cikkeken található átváltási műveletek egy része terminológiai sajátosság miatt szükséges, vannak azonban a fordító egyéni döntése alapján megvalósuló változatok is. Az alábbiakban néhány átváltási művelethez kapcsolódó példát sorolok fel.

Lexikai betoldás

A következő példában a fordításban a *régészeti feltárás* helyett a *régészeti kutatás* vagy kutatás önállóan, jelző nélkül, kifejezőbb lenne; az olasz mondatban szerepel utalás a régészetre (régészekre: „archeologi”), így nem szükséges a „régészeti” jelzőt a fordításban betoldva megismételni:

scoperte e scavi sono stati, dunque, prerogativa di subacquei dilettanti, mentre gli archeologi professionisti sembravano non porre nel giusto rilievo questo settore della ricerca.

a víz alatti kutatás, ásatás hosszú ideig kifejezetten és szinte kizárólag csak a laikus könnyűbúvárok passziója volt, a professzionális régészet mintha nem helyezett volna elég hangsúlyt a régészeti feltárás ezen területére.

A lentebb idézendő olasz mondatban nem szerepel a „régészeti” jelző, a fordításban azonban pontosítás céljából szükséges betoldani, mivel – jöllehet, a cikk a vízalatti régészetről szól, – a „régészet” szó legutóbb több mondattal korábban szerepel, a *tenger mélyén végzett kutatások* változat túl általános megfogalmazás lenne:

Le ricerche svolte in mare si avvalgono anche dell'uso di sonar di profondità e strumenti capaci di rilevare la presenza di metalli e dettagliare la composizione geologica del fondale.

A tenger mélyén végzett régészeti kutatások során használják a szonart, valamint olyan eszközöket, melyek kimutatják fémes tárgyak jelenlétét, vagy amelyek képesek meghatározni a tengerfenék geológiai összetételét.

A következő mondatban a szó szerinti fordítás „víz alatti tevékenység” lenne, a *kutató* jelzővel azonban utalni lehetne a tevékenység valódi céljára:

Dalla metà di questo secolo, grazie all'invenzione dell'autorespiratore ad aria da parte di J.Y. Cousteau ed E. Gagnan nel 1943, si è verificato un impensabile sviluppo delle attività subacquee...

Jelen századunk közepétől, köszönhetően annak, hogy J.Y. Cousteau és E.Gagnan feltalálták a víz alatti lélegzést biztosító oxigénpalackot, elképzelhetetlen fejlődés következett be a víz alatti kutató tevékenységben.

Az eredeti szövegben nincs utalás a civilizációk történetére, a *történet* szó itt szóismétlésként jelenik meg, amelyet a *folyók mentén kialakult civilizációkat*

változattal el lehet kerülni. A „*létrejött*” igenév, jelzői értelemben, az eredményre utal, a „*kialakult*” szóval inkább a folyamatra lehetne utalni:

*Veri archivi storici per quanto riguarda il rapporto con le civiltà che lungo il loro corso **si sono sviluppate**,*

*Igazi történelmi archívumok **táru**lnak **fel** előttünk, **melyek nyomán megértjük** a folyók mentén **létrejött** civilizációkat, **fejlődésük történetét**.*

A következő két példában a betoldás a jelentés pontosítását szolgálja.

*composizione geologica del **fondale** = **tengerfenék*** geológiai összetétele

*esplorazione delle acque interne = **belső vizek mélyének*** feltárása

Lexikai felbontás

A fordításban hosszan részletezve olvasható kifejezés a *korabeli kézműves-termékekre*. Bármelyik volt is a forrásnyelv, jól eltalált fordítást sikerült megalkotni:

*I **ritrovamenti di manufatti** ed opere d'arte giacenti nel fondo del mare, di laghi e fiumi, esercitano presso il pubblico una attrazione particolare,*

*A tengerek, tavak, folyóvizek mélyén megtalált művészeti emlékek, vagy **a múlt kézművesei által készített egykori használati tárgyak** valami különös vonzást gyakorolnak az emberekre.*

Mondatszintű felbontás

Az egyik olasz mondat a magyar szövegben két mondatra tagolódik, a második mondatban emiatt meg kell ismételni az alanyt (*ifjú*), ennek jelzőjeként jelenik meg a *rendszeres tanulással és lelkes kísérletezéssel foglalkozó* mondatrész, amely az olasz mondatban szorosabb egységet alkot az első tagmondat igéjével:

A Firenze Leonardo trascorre dodici anni di sistematica formazione e intensa sperimentazione, ed entra presto sotto la protezione del quasi coetaneo Lorenzo de' Medici (1449-1492),

Firenzében Leonardo 12 évet tölt. A rendszeres tanulással és lelkes kísérletezéssel foglalkozó ifjú hamarosan a vele majdnem egykorú Lorenzo de' Medici (1449-1492) művészeteket támogató vonzáskörébe került.

Lexikai konkretizálás

Az utolsóként említett példában az olasz szöveghez képest a magyar fordításban a *víz* helyett *tenger mélye* szerepel, a *finite* igenév *süllyedt* szóval való fordítása kifejezőbb lenne:

*Basterà qui ricordare il Corpo degli Urinatores, cioè nuotatori subacquei **specializzati**, che lavorava presso i porti di Roma al recupero di **merci finite accidentalmente in acqua**.*

*Elég, ha a Corpo degli Urinatori említjük, melynek tagjai **speciálisan kiképzett** úszók voltak. Róma kikötőinek környékén dolgoztak és az volt a feladatuk, hogy a valamely baleset következtében a **tenger mélyébe került árukat** megmentse, és a felszínre hozzák.*

Összegzés

A művészettörténeti szövegek más szaknyelvi szövegekhez hasonló sajátosságokkal rendelkeznek. Elemzésük segíthet az általános fordítástechnikai ismeretek elmélyítésében, valamint speciálisan, a művészettörténeti szakszövegek fordítására való felkészülésben.

Hivatkozások

- Szladek, E. (2009): Olasz jogi terminológia elemzése EU-s dokumentumok alapján. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua - Szaktudás idegen nyelven*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 383-394.
- Szladek, E. (2009): Olasz gazdasági szaknyelvi szövegek szintaktikai elemzése. In: *A MANYE kongresszusok előadásai*. (CD). MANYE- Balassi Intézet. Budapest

Mellékletek

Az elemzett szövegek:

1. Prokopp Mária (2007) Un affresco di Botticelli in Ungheria? - Una recente scoperta al Castello di Esztergom; Botticelli-freskó Magyarországon? - Egy legutóbbi felfedezés az esztergomi várban; *Italia & Italy*, 2007. július - 2008. március, 14-17.⁵
2. Tátrai Vilmos (2005) Genii e capolavori al Museo di Belle Arti di Budapest – Due opere di Tiziano al centro dell’esposizione; Géniuszok és mesterművek a budapesti Szépművészeti Múzeumban – Tiziano két műve a kiállítás fő látványossága; *Italia & Italy*, 2005. november-december, 46-48.⁶
3. Santese, Enzo (2006) Italiarts: artisti italiani contemporanei in mostra all’Istituto - Italiarts: Olasz kortárs művészek kiállítása az Olasz Intézetben, *Italia & Italy* 2006. január-április, 7-8.⁷
4. Érszegi Géza (2005) L’Archivio Nazionale Ungherese e l’Italia - Pagine di storia comune - A Magyar Országos Levéltár és Itália - Közös történelmi emlékek, *Italia & Italy* 2005. november-december, 9-11.⁸
5. Róka Enikő (2007) Zichy e l’Italia - Una mostra del grande artista ungherese alla Galleria Nazionale - Zichy és Olaszország - A nagy magyar művész kiállítása a Magyar Nemzeti Galériában; *Italia & Italy* 2007. július–2008. március, 22-23.⁹
6. L’archeologia subacquea italiana in mostra a Budapest - Una nuova frontiera per ricostruire il passato - Olasz víz alatti régészet egy budapesti kiállításon - Új lehetőségek a múlt feltárására; *Italia & Italy* 2006. május-augusztus; 36-37.¹⁰
7. Pedretti, Carlo (2005) Leonardo in ungherese - Il genio in presa diretta - Leonardo magyar nyelven - Pillanatkép a zseniről; *Italia & Italy* 2005. november-december, 26-28.¹¹
8. Spinelli, Paolo Guido - Vécsey Axel (2006) Tiziano, l’uomo enigmatico in mostra al Museo di Belle Arti di Budapest - A titokzatos férfi - Tiziano a budapesti Szépművészeti Múzeumban; *Italia & Italy*, 2006. május-augusztus 3-5.¹²

⁵ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20lug07-mar08/14-17.pdf>

⁶ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Nov-Dic%202005/46-48.pdf>

⁷ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Gen-Apr%202006/7-8.pdf>

⁸ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Nov-Dic%202005/9-11.pdf>

⁹ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20lug07-mar08/22-23.pdf>

¹⁰ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Mag-Ago%202006/36-37.pdf>

¹¹ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Nov-Dic%202005/26-28.pdf>

¹² <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Mag-Ago%202006/3-5.pdf>

9. Tátrai Vilmos (2006) Capolavori al Museo di Belle Arti - Riaprono le undici sale dedicate all' arte italiana - Remekművek a Szépművészeti Múzeumban - Újra megnyílt az olasz képzőművészetet bemutató tizenegy állandó terem, *Italia & Italy* 2006. december, 32-33.¹³

10. Il Gioco della Luce Mostra di opere in vetro di Yvette Botz all'Istituto Italiano di Cultura - A fény játéka - Botz Yvette üveg alkotásai az Olasz Kultúrintézetben; *Italia & Italy*, 2006. május-augusztus, 8-9.¹⁴

11. Wagner István (2007) L'Ungheria alla fiera dell'arte contemporanea di Bologna - Magyar részvétel a bolognai kortárs művészeti vásáron; *Italy-Italia*, 2006. március, 16-17.¹⁵

12. Paolucci, Antonio: Splendore dei Medici a Budapest: Una grande mostra al Museo di Belle Arti in occasione dell'Anno Rinascimentale Ungherese - A Mediciek fénykora Budapesten: Nagyszabású kiállítás a Szépművészeti Múzeumban a Reneszánsz Év alkalmából; *Italy-Italia*, 2007. július - 2008. március, 3-7.¹⁶

¹³ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Nov-Dic%202006/32-33.pdf>

¹⁴ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Mag-Ago%202006/8-9.pdf>

¹⁵ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20Gen-Apr%202006/16-17.pdf>

¹⁶ <http://www.italcultbudapest.hu/Italia-Italy/Italia%20&%20Italy%20-%20lug07-mar08/3-7.pdf>

1. táblázat
A szövegek terjedelmi jellemzői

	olaszul			magyarul			szó/mondat aránya olasz/magyar
	monda- tok	szavak	szó/ mondat	monda- tok	szavak	szó/ mondat	
1. cikk	54 ¹⁷	1812	33,5	57 ¹⁸	1382	24,2	1,38
2. cikk	43 ¹⁹	1256	29,2	54	866	16	1,82
3. cikk	12	482	40,1	12	444	37	1,08
4. cikk	30 ²⁰	1054	35,1	34	839	24,6	1,42
5. cikk	28	700	25	28	514	18,3	1,36
6. cikk	23 ²¹	753	32,7	31	798 ²²	25,7	1,27
7. cikk	34 ²³	1140	33,5	56 ²⁴	896	16	2,09
8. cikk	35 ²⁵	1257	35,9	38	999	26,2	1,37
9. cikk	12	484	40,3	12	352	29,3	1,37
10. cikk	17 ²⁶	407	23,9	21	369	17,57	1,36
11. cikk	26 ²⁷	720	27,7	24 ²⁸	528	22	1,25
12. cikk	74 ²⁹	2102	28,4	75 ³⁰	1868	24,9	1,14
összesen	388	12167		442	9855		
átlag	32,33	1013	32,11	36,83	726,09	23,48	1,41

¹⁷ Az 54 olasz mondat közül 4 2-2 magyar mondatnak felel meg.

¹⁸ Az 57 magyar mondat közül az egyik két olasz mondatnak felel meg.

¹⁹ A 43 olasz mondat közül 7 2-2 magyar mondatnak, 1 5 magyar mondatnak felel meg.

²⁰ A 30 olasz mondat közül 2 2-2, 1 3 magyar mondatnak felel meg.

²¹ A 23 olasz mondat közül 6 2-2, 1 3 magyar mondatnak felel meg.

²² Érdekes megjegyezni, hogy ez az egyetlen eset az elemzett cikkek közül, amikor a magyar szöveg több szóból áll, mint az olasz. A szavak-mondatok aránya azonban ebben a cikkben is a magyar szövegben kevesebb. Ebben a szövegben különösen sok félrefordítás található, ezek elemzése külön fejezetben olvasható.

²³ A 34 olasz mondat közül 3 2-2, 4 3, 2 4 és 1 6 magyar mondatnak felel meg
(34+3x1+4x2+3x2+5x1=56).

²⁴ Az 56 magyar mondat közül az egyik két olasz mondatnak felel meg.

²⁵ A 35 olasz mondat közül 3 2-2 magyar mondatnak felel meg.

²⁶ A 17 olasz mondat közül 2 2-2, 1 3 magyar mondatnak felel meg.

²⁷ A 26 olasz mondat közül 1 2 magyar mondatnak felel meg.

²⁸ A 24 magyar mondat közül 3 2-2 olasz mondatnak felel meg.

²⁹ A 74 olasz mondat közül egy 3 magyar mondatnak felel meg.

³⁰ A 75 magyar mondat közül egy 2 olasz mondatnak felel meg.

2. táblázat
Az elemzett kifejezések szemantikai kategóriái

kategóriák	előfordulások száma	példák
egyszerű főnév	14	committente = megrendelő donator = adományozó kermesse = szemle missione = küldöttség
összetett főnév	20	gigante della pittura = festőóriás polvere argentata = ezüstpor polvere dorata = aranypor ritratti in acquarello = akvarell-portrészor ritrattista = portréfestő esemplarità = példázatszerűség portagioielli = ékszerdoboz legislatore = törvényhozó
főnév birtokos szerkezetben	27	sfavillare inquieto dello spirito creatore = teremő szellem nyugtalansága trionfo della persona = személyiség diadala curatore della mostra = kiállítás rendezője godimento estetico = esztétikai befogadás élménye miriade di stili e metodi espressivi = stílusok és kifejezőmódok sokfélesége parabola artistica del grande maestro = nagy mester művészetének egésze
önálló ige	6	animare = színesít commissionare = alapít essere di ispirazione = inspirál perpetuare, immortalare = megőrkít
ígés szerkezet	28	essere largamente presente = sűrűn előfordul inutrivano un profondo rispetto per = nagy tisztelettel viseltetik iránta può costituire un mezzo per orientarsi = eszközül szolgálhat vivere di sperimentazioni = kísérletekből táplálkozik
önálló jelző	4	si può riscontare = érezhető tizianesco = tiziánói
jelzős szerkezet	122	disposizione armoniosa dei quadri = képek harmonikus elrendezése impasto cromatico = kromatikus skála impatto iconico = ikonszerű hatás pittore ufficiale di corte = hivatalos udvari festő

3. táblázat

A művészettörténethez szorosabban kapcsolódó kifejezések csoportosítása

kategória	előfordulások száma	példa
festészet	31	determinazione figurale = figurális meghatározottság disposizione armoniosa dei quadri = képek harmonikus elrendezése esuberanza coloristica = színek tobzódása
építészet	4	allestito al piano superiore dell'edificio = épület felső szintjén kialakított parete di fronte all'ingresso = bejáratnál szemközti fal porta bronzea = bronzkapu
szobrászat	2	maestro scultore = szobrászmester busto = mellszobor
művészettörténet, egyéb művészetek	64	capolavori di vecchia e nuova acquisizione = régi és újabb szerzeményű mesterművek capolavoro di primo livello = elsőrangú remekmű cogliere le pose dei corpi = felfogni a testtartások, mozdulatok üzenetét collezione privata magángyűjtemény collezionista = műgyűjtő curatore della mostra = kiállítás rendezője decorazione scultorea = szobrászati díszítés di grande livello artistico = kiemelkedő művészi színvonalú didascalia = felirat diplomarsi in scenografia = díszlettervezésből diplomázik

4. táblázat
Az egyéb szaknyelvekhez tartozó kifejezések csoportosítása

kategória	előfordulások száma	példák
jogi szaknyelv	2	végrendeleti úton = per via testamentaria legislature = törvényhozó
gazdasági szaknyelv (marketing)	5	comitato organizzativo = rendező bizottság posizione di comando = vezető pozíció qualità commerciali = eladhatóság richiesta del committente = megrendelői igény
történelem, régészet, egyházi nyelv	22	cardinale = bíboros ricerche svolte in mare = tenger mélyén végzett régészeti kutatások comandante = hadvezér combattente per l'indipendenza = függetlenségért küzdő eredità culturale dell'impero del nostro re Mattia = Mátyás királyunk birodalmának kulturális emlékei festeggiamenti dell'incoronazione = koronázási ünnepség nel proverbiale velo della leggenda = legendák leplébe burkolva
irodalom (költői nyelvhasználat)	21	composizione chiara ed eterea = éterien tiszta képszerűsítés riflessione silenziosa = csendes tűnődés dignità virile = férfias méltóság scenario impregnato di luce = fénytől átitatott színvilág armonia piena di vita = életteli harmónia malinconia bucolica = bukolikus mélabú
földrajz	4	composizione geologica del fondale = tengerfenék geológiai összetétele dolce digradare di colline = lankás lejtők esplorazione delle acque interne = belső vizek mélyének feltárása

Válóczi Marianna
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék
Neolatin Nyelvek Tanszéki Osztály

Tolmácsolás olasz üzleti szaknyelvi környezetben

Kommunikációs rendszerünk átalakulásával megváltozott a tolmács társadalmi és kommunikációs szerepe is, és ezzel együtt az a képességrendszer és személyiségstruktúra, amely a sikeres tolmácsot jellemzi. Új kulcsfogalmak kerültek a középpontba, ami kihat a tolmácsképzés módszertanára is. A szaknyelvi terminológia és a konkrét tolmácsolási stratégiák mellett egy szerteágazó, komplex képességrendszert kell a hallgatóknak elsajátítaniuk. A tanulmány az olasz üzleti szaknyelvi környezetben zajló tolmácsolás feladatrendszerét vizsgálja, különös tekintettel az interkulturális elemek szerepére.

Kulcsszavak: tolmács személyisége, interkulturális kompetencia, olasz üzleti kultúra, érzelmi- és kommunikációs intelligencia, meggyőző kommunikáció, módszertan, tolmácsolás, mint szolgáltató

A tolmács új szerepköre

Az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott a kommunikációs rendszerünk, így megváltozott a tolmács társadalmi és kommunikációs szerepe is. A megváltozott igényekhez „alkalmazkodik” az a képességrendszer és személyiségstruktúra, amely a sikeres tolmácsot jellemzi. Számos új képességgel kell rendelkeznie napjaink tolmácsának, elsősorban is a **szolgáltatói, interperszonális, interkulturális és az információkezelő kompetenciák** köre szélesedett ki. A nyelvi közvetítés kommunikációs szituációinak fajtái jelentősen megszorodtak, a tolmácsolási szolgáltatást egyre inkább a konkrét szituáció feladat- és célrendszere határozza meg. A fentiek a tolmácsképzés módszertanára is érvényes konklúziókkal bírnak. A szaknyelvi terminológia és a konkrét tolmácsolási stratégiák mellett egy szerteágazó, komplex képességrendszert kell a hallgatóknak elsajátítaniuk, amelyet aztán az adott helyzetben, a céloknak megfelelően, kreatívan képesek alkalmazni.

Az aláb az olasiakban az **üzleti szaknyelvi környezetben zajló tolmácsolás** feladatrendszerét szándékozom megvizsgálni, különös tekintettel az interkulturális elemek szerepére.

A meggyőző kommunikáció

A kommunikációelmélet alapvetése, hogy a kommunikáció hitele, meggyőződést megváltoztató funkciója a befogadó számára nem elsősorban az információ igazságértékén, hanem a kommunikátor hatékony

kommunikációján múlik, amely a befogadóban pozitív kognitív és érzelmi hatást vált ki.

A tolmácsnak óriási szerepe van az üzenet hihetővé formálásában: 1.) Úgy kell azt közvetítenie, hogy az egyszerre maradjon illő a közlőhöz, annak személyiségéhez, kulturális sajátosságaihoz és kommunikációs céljaihoz, illetve a befogadó előbb felsorolt jellemzőihez, végül a kommunikáció tárgyához is. 2.) A tolmács hihető, meggyőző kommunikációjához elengedhetetlen az asszertív közvetítői magatartás: a magabiztos, nyugodt, éntudatos, hiteles, kongruens személyiség és attitűd. 3.) Végül, hihető struktúrájává kell tennie a célnyelvi üzenetet: annak nyelvi-logikai illetve érzelmi-értelmi felépítése a **célnyelven kell, hogy meggyőző legyen** az eredeti beszélői szándék közvetítésével, megőrizve a közlő kommunikációs és non-verbális kommunikációs ismertetőjegyeit.

A tolmácsnak különleges intelligenciával kell rendelkeznie: érzelmi intelligenciával, kommunikációs intelligenciával és a tolmácsolási készségek és stratégiák „helyzetre alkalmazásával” kell az adott multilingvális és multikulturális kommunikációs szituációt a lehető legsikeresebbé tennie.

Interkulturális sajátosságok az olasz üzleti tolmácsolási helyzetben

Tudjuk, hogy a kultúra alapvetően meghatározza kommunikációs stílusunkat, az emberi -szakmai kapcsolatépítési, de még a vállalkozási stílust is. Az olasz kommunikációs kultúra is olyan sajátosságokkal bír, amelyek döntően befolyásolhatják például egy üzleti tárgyalás kimenetelét; a tolmács kulturális közvetítői képességei ebben a helyzetben kiemelkedő jelentőségűek. A továbbiakban a tárgyalási szituáció menetét követve F. Trompenaars és E. Hall kultúradimenziókra vonatkozó megfigyelései mentén próbálom a olasz-magyar üzleti interakciós szituáció jellemzőit leírni a tolmács szerepét kiemelve.

Miért alkalmaznak szívesen tolmácsot az olaszok?

Az olasz üzletemberek nagy többsége valamilyen szinten beszél angolul (bár az olasz gazdaság szerkezetében olyan fontos szerepet játszó kis és középvállalkozások tulajdonosai közül az 50-60-as generáció egy része alig), ennek ellenére szívesen alkalmaznak tolmácsot. Gyakran a tárgyalást megelőző felvezető társalgást még angolul folytatják le, de a szakmai részletek megvitatását, illetve az alkudozást már mindenképpen az anyanyelvükön szeretik lebonyolítani. Ennek nem pusztán az esetleges idegen nyelvi képességeik bizonytalansága az oka. Az olaszok számára különös fontosságú a nem verbális kommunikáció; tudatában vannak testbeszéd fontosságának és képesek is értelmezni a jeleket. Amíg a tolmács fordít, megfigyelhetik a partner reakcióit, mimikáját; közben időt nyernek,

felkészülhetnek a következő közlendőre. Másrészt a meggyőzési technikák tárgyalási stratégiájuk alapját képezik, ebben is úgy érzik, hogy a leginkább az anyanyelvükön járhatnak sikerrel.

Az olaszok kommunikációs és tárgyalási stílusa - a tolmács szerepe

Az olaszos kommunikáció... egy affektív kultúra

Az olasz kultúra alapvetően affektív és partikuláris beállítottságú: az üzleti szituációban is teljes személyiséggel, érzelmeivel vesz részt, a szakmai kapcsolatokban is elsősorban az emberi tényezők, kapcsolatrendszerek dominálnak és kevésbé a szabályok, társadalmi követelmények. Ezzel szemben a magyar inkább neutrális és univerzalizmusból a partikularizmus felé még csak elindult üzleti kultúraként jellemezhető). Az olaszok szenvedélyes, impulzív emberek, ez jellemző a tárgyalási stílusukra is. Hangosan, határozottan érvelnek, erősen gesztikulálnak, érzelmi megnyilvánulásaik is hevesek, gyakrabban háborodnak fel látványosan egy kedvezőtlen ajánlat hallatán, és gyakrabban nevetnek felszabadultan, a külföldi partner számára talán túl harsányan.

A hangoskodás, az erős gesztikulálás magyar üzleti környezetben visszásnak tűnhet, mintha az olasz fél kibillent volna az egyensúlyából, bizonytalan lenne, kapkodna. Ugyanakkor az „ordibálás”, azaz a hangos érvelés, a heves gesztikulálás éppen az érdeklődés, a témában való érdekelttség és kooperáció jele lehet. Az olasz partner ezzel szemben a túlzottan visszafogott, minimális non-verbális jeleket produkáló partner kommunikációjában – gyakran tévesen – éppen az érdeklődés hiányát látja. Az olaszok kooperatív típusú tárgyalók, részükről szintén nem udvariatlanság, hanem éppen az érdeklődés kinyilvánítása az üzleti partner félbeszakítása is.

A fenti helyzetben a tolmács kulturális mediátori szerepe előtérbe kerül, a kommunikációs célokat a felek kulturális eltéréseit figyelembe véve kell összefésülnie, anélkül, hogy magyarázkodásnak tűnne. Közvetítenie kell a valós beszélői intenciókat, amelyek esetleg a másik kultúra számára nyilvánvalónak tűnő kommunikációs jelekkel egyáltalán nem egyeznek. Ehhez mindenekelőtt, magának a tolmácsnak is meggyőző kommunikációs rendszerrel bírót, éntudatos, kongruens személyiségnek kell lennie.

A tárgyalást felvezető, kötetlen beszélgetés... egy diffúz orientációjú kultúra

Az olasz kultúrában az egyén társadalmi tevékenysége és érzelmi életének szinterei összemosódnak: az olasz üzletember mottója, hogy igazán jó üzletet csak akkor lehet kötni, ha a partnerek között pozitív személyes kapcsolat alakul ki, erre nem sajnálják az időt és az energiát. Az inkább specifikus orientációjú magyar üzletemberek érezhetik úgy, hogy: „erre nincs idő,” „térjünk a tárgyra”.

Az olasz kultúrkörben az üzleti tárgyalás elválaszthatatlan része az azt felvezető kötetlen beszélgetés, amely során gyakran kerül szóba a politika, a sport vagy az olasz design. A magyar és olasz üzletemberek hamar rátalálnak a két nép történetének párhuzamaira, és arra a közös jellegzetességre, hogy mindkét kultúra tagjai szeretnek pártokra szakadni, szurkolni, ide vagy oda tartozni (politika, sport, vagy egy-egy megosztó provokatív közéleti személyiség okán). Nagy különbség azonban, hogy az olaszok mindezt az ellentábornak szurkolók iránti nyitottsággal, az élvezetes baráti vita lehetőségének kedvéért teszik, sosem ellenségesen. (Eltekintve talán az igen mélyen gyökerező észak-dél ellentétől). Eppen ezért nyíltan rákérdezhetnek pl. a magyar partner politikai hovatartozására, ami nem feltétlenül érinti jól ez utóbbi felet. Ez fordítva is igaz, bár az olaszok számára nem sok téma jelent kulturális tabut, de nem szerencsés, ha a magyar partner a maffiával vagy a Pápával kapcsolatos megjegyzéseket tesz.

A tolmács empátiával és pedagógiai érzékkel, a hangsúlyok megfelelő alkalmazásával tudja terelgetni a beszélgetést, attitűdje befolyásolhatja, hogy mely témák felé haladnak tovább.

Az olaszok szeretnek viccet mesélni, ez ijesztő lehet a tolmács számára, hiszen általában a viccek nagyon kultúrspecifikusak, ritkán jön be két kultúrkörben azonos szinten egy poén. Nem szabad megrettenni. A magyar üzletemberek is szeretnek viccet mesélni, vigasztalja a tolmácsot, hogy valószínűleg mindkét fél udvariasságból fog mosolyogni. Esetleg legyünk felkészülve rá, hogy egy-két vicc magyarázatra szorul, keresnünk kell párhuzamokat.

Szintén meglepetésként érheti a tolmácsot, hogy az olasz üzletemberek szeretnek szónokolni, nagy elődöket, latin mondásokat idézni: „*Veni, vidi, vici*” - Jöttem, láttam, győztem -, „*Post nubila Phoebus*” - Borúra derű -, „*Errare humanum est*” - Hibázni emberi dolog -, „*Alea iacta est*” - A kocka el van vetve. (Viszont nem valószínű az: „*aurea mediocritas*” - arany középút -, „*Festina lente*” - Lassan járj... - vagy a „*Verba volant scripta manent*” - A szó elszáll... - felbukkanása). A tolmácsnak érdemes felkészülnie az mediterrán kultúrkörben legnépszerűbb latin mondásokból.

Az olaszok számára fontos a dicséret, szívesen adnak és kapnak, néha szinte zavarba ejtően bőkezűek ebben a tekintetben, és nem csak a női tárgyalópartnerek irányában. A tolmácsnak itt is szerep jut a helyes arányok, valós intenciók közvetítésében.

A vita heve...

A tárgyalás csúcspontján, a meggyőzés szakaszában, a vita hevében az olaszok gyakran elragadtatják magukat, hevesen érvelnek, hosszú körmondatokban, szinte levegővétel nélkül képesek meggyőző technikájukat alkalmazni, sajnos még a tolmáccsal való együttműködéshez szokott üzletemberek is hajlamosak, akaratlanul figyelmen kívül hagyni a tolmács számára kreált nehézséget. Gyakran 5-6 perces nagyszakaszos konszekutív tolmácsolás alakul ki a tárgyalási szituációból, arról nem beszélve, hogy még ahhoz is óriási koncentrációra van szükség, hogy egyáltalán valamikor magunkhoz ragadjuk a szót. Gyakran a fordított szituáció is problémákba ütközik: a tolmács megpróbálja pl. a magyar fél igen információgazdag diskurzusát tolmácsolni, de az olasz partner már az első érvnél félbeszakítja, azonnal szeretne reagálni rá, ellehetetlenítve a tolmács munkáját. Ezt konkrét technikákkal megelőzhetjük: pl: a szakasz tolmácsolását azonnal újrakategorizálással, figyelemfelkeltéssel kezdjük („a fél öt, egymást kiegészítő érvet hozott fel álláspontja alátámasztására” stb.)

Tolmácsolás gyakorlat órán persze nehéz ilyen jellegű, autentikust közelítő szituációt szimulálni, de internetes forrásokból kereshetünk tárgyalási szituációban megjelenített olaszokat, hogy a viselkedéssémákat megfigyelhessük.

Az alku és a szerződészkötés...

Az alku az olaszok számára a tárgyalás kötelező része. Néha – magyar üzletemberek számára – meglepő mértékig képesek alkudozni, de ez fordítva is igaz: olyan árajánlatot adnak, amelyből egészen biztos, hogy tudnak még engedni: el is várják, hogy az első árat ne fogadja el a partner, hogy megkapják a lehetőséget arra, hogy engedhessenek. Fontos számukra, hogy mindkét fél nyerjen az üzleten. Természetesen kérdéses, hogy meddig mehet el a tolmács, vajon mennyire befolyásolhatja a tárgyalás menetét, az alkut, mennyire hívhatja fel a partnerek figyelmét a másik fél „hajlandóságára” retorikai, esetleg nem verbális kommunikációs jelekkel.

Az olaszokra jellemző a nagyvonalúság, az adott szó fontossága. Ez extrém esetekben konfliktushoz vezethet. A szerződészkötés rendkívül fontos mozzanatát is gyakran olaszos lezserséggel kezelik. Természetesen nem a jogászcsoporttal rendelkező nagyvállalatok esetében, de az igen népes olasz kis és középvállalatoknál gyakran visszatérő problémák adódnak a szerződés hiányosságaiából/hiányából. Az olasz kisvállalkozó számára egyenesen sértés lehet, ha azt kérjük, hogy megrendelését írásban küldje át, vagy fordítva, ha írásos megrendelésünkre nem elégszünk meg a szóbeli megerősítéssel. Ez a bizalmatlanság jele... Fordítva, a magyar üzletember pedig éppen az írásos szerződéstől való tartózkodástól lesz bizalmatlan.

A tolmács ebben az esetben is sokat tehet a helyzet pozitív kimenetele érdekében, tapintattal, a beszélői intenciók explicitté tételével. Ugyanakkor irányíthatja úgy a helyzetet, hogy a biztonságos, írásos szerződés mindkét fél számára egyértelműen szükségesnek és előnyösnek tűnjön.

Az idő menedzselése - egy polikrón beállítottságú kultúra

Az interkulturális kommunikáció sokat vizsgált területe az időhöz való viszonyulás az egyes kultúrákban. Az olaszokra eredendően a polikrón időbeosztás jellemző, kisebb beosztottság és szervezettség, az időfogalom lazább értelmezése. Az olaszok szeretnek és képesek egyszerre több dologgal foglalkozni. A társas kapcsolatok és a munka, idő és térbeli szinterei között kisebb a megosztottság. Ez előnyökkel is jár, hiszen a problémamegoldást, a kreativitást, a divergens gondolkodást ösztönzi. Ugyanakkor egy monokrón időfelfogású kultúra számára (amelyre a magasabb tervezettség és beosztás, pontosság tisztelete jellemző) ez a felfogás kaotikusnak tűnhet. Természetesen üzleti tárgyalásról az olaszok sem késnek órákat, de számukra a 15-20-30 perces késés még elfogadható. A tárgyalás folyamata sem szoros beosztás szerint zajlik, – noha tárgyalási, érvelési stílusuk lineáris – mégis a tárgytól hajlamosak eltérni egy kis személyes kitérőre. Nem ritka, hogy egy kisebb horderejű üzleti tárgyalás is akár három órán át tart. A tolmács feladata a különféle időfelfogások harmonizálása, amennyiben előre látja, vagy a szituációban konkrétan észleli, hogy ez konfliktus forrása lehet.

Napjaink tolmácsának egyik legfontosabb kompetenciája a *szolgáltatói kompetenciák* köre. Gyakran a tolmács feladatai közé tartozik a megbízó időbeosztásának elkészítése, az üzleti tárgyalások, az üzleti ebédek, vacsorák megszervezése. Ebben a helyzetben is fontos az interkulturális jellegzetességek figyelembe vétele: egy egyórásra tervezett tárgyalásra számoljunk legalább két órát.

Figyeljünk az étterem kiválasztására. Az olaszok, bár nyitottak, nem feltétlenül kedvelik a szélsőségesen folklór magyar ételeket. Egy éttermet, egy olasz számára, mindenek felett minősít, hogy milyen a kávé, a borválaszték, van-e textilszalvéta, milyen módon szolgál fel a pincér. Az olasz megbízó akkor lesz tökéletesen elégedett, ha a tolmács a tárgyaláson kívül is gondoskodik az üzleti tartózkodás minden „tényezőjének” igényességéről.

Tolmácsetikai kérdések

A nyelvi közvetítő titoktartási kötelezettsége kiterjed mindarra, ami a tolmács foglalkozásának gyakorlása során tudomására jut. Az olasz megbízók általában elvárják, hogy a tolmács maximálisan lojális legyen irányukban, sőt, hogy az üzlet létrejöttének érdekében akár személyesen is bevonódjanak

a szituációba, érveljenek az olasz partner mellett, győzzék meg a magyar felet, hiszen a magyar tolmács jobban ismeri azokat a technikákat, amellyel a magyar partnerre esetleg hatni lehet.

Az olaszok általában tisztelettel viszonyulnak a tolmács iránt, elismerik magas szintű nyelvtudását, szakmai ismereteit, kíváncsiak a véleményére: tudatában vannak, hogy kulturális mediátorként olyan tudás birtokában van, amellyel jelentősen elősegítheti az üzlet létrejöttét. Tanácsos azonban elgondolkodni, azon, hogy mennyire vonódhat be a tolmács az adott szituációba: mennyire vállalhat felelősséget a tolmács egy üzlet megvalósulása/meghiúsulása felett, amennyiben a döntést az ő véleményére is alapozva hozza meg a megbízó?

Mindenképpen empátiával és tapintattal kell kezelni a helyzetet, lévén az olaszok alapvetően érzelmes emberek, a „tartózkodást” közönyösségnek, az elkötelezettség hiányának tekinthetik.

Módszertani következtetések

Nyilvánvalóan elsődleges cél minél több kognitív képesség automatizmusává tétele, hiszen a tolmács a figyelmét így tudja jobban koncentrálni a koordináló és kontrolláló funkciókra, illetve a tolmácsolási helyzetre érzelmileg, kommunikációs és interkulturális kommunikációs képességei felsorakoztatásával, „ráfordulni”.

A tolmácsolás-gyakorlat órára is érvényesek a konstruktív pedagógiai irányzatok elméletei. Az oktatás középpontjában nem elsősorban a szaktárgy, az ismeretanyag átadása kell hogy álljon, hanem a hallgató egész személyisége: olyan interdiszciplináris, egymásba fonódó és egymásra épülő képesség/tudásrendszer kell átadnunk, amely attól válik majd érvényessé, hogy a gyakorlatban sikeresen alkalmazható.

A szakterminológia és az egyes tolmácsolási stratégiák, technikák oktatása ki kell, hogy egészüljön *kommunikáció-elméleti, interkulturális kommunikációs és pszichológiai ismertekkel*. Az oktatónak tudatában kell lennie, hogy egyes *személyes/érzelmi és szociális kompetenciák fejlesztése* (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom, felelősségvállalás, önkontroll, megbízhatóság, bizalomkeltés, lelkiismeretesség, alkalmazkodó-képesség, helyzetfelismerés, optimizmus, empátia, rugalmasság, együttműködés, szervezőkészség, problémamegoldás és konfliktuskezelés a meggyőzés képessége, hatékony kommunikáció) kiemelkedő fontossággal bír a tolmácsolási képességrendszer hatékony működésében.

A tolmácsolóhallgatókban erősíteni kell kulturális mediátori szerepük fontosságát: a tolmácsolási helyzethez mindig interkulturális tudatossággal kell nekilátniuk. Az interkulturális elemek oktatásására leginkább a megfigyelés, (tárgyalási szituációk felvételei az interneten) a tapasztalatcsere

(a hallgatók többsége már volt tolmácsolási szituációban), az esettanulmányok, a hallgatók érzelmi bevonását eredményező szituatív feladatok alkalmasak.

Végül, de nem utolsósorban, minden tevékenység hajtóereje, a motiváció kulcsfontosságú. A pozitív érzelmi átélés nemcsak az információfeldolgozást segíti, hanem a problémamegoldást, a hatékony stratégiahasználatot, a memória működését.

Rendkívül fontos, hogy a tolmács motivált legyen a tolmácsolási szituációban, ehhez nyelvi, kulturális önbizalomra és a meggyőző kommunikációhoz elengedhetetlen képességekre van szükség, amelyhez jelentősen hozzájárul a tolmácsolási szituációhoz közvetlenül köthető interkulturális elemek ismerete is.

Hivatkozások

- Aczél, P.- Bencze, L. (2007): *Hatékonyág és meggyőzés a kommunikációban*. L'Harmattan. Budapest. 2., 6., 19., 23.
- Balboni, P.E. (1999): *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Marsilio editore. Venezia
- Gudykunst, W.- Young Yun, Kim (2002) : *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. McGraw-Hill Companies
- Falkné dr. Bánó, K. (2001): *Kultúraközi kommunikáció*. Püski Kiadó. Debrecen
- Forgács, J. (szerk.) (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiado. Budapest
- Forgács, J. (2003): Affektív intelligencia: az érzések hatása a társas gondolkodásra és viselkedésre. In: Ciarrochi, J.-Forgacs, J.P.-Mayer, J.D. (szerk.) (2003): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó. Budapest. 77-102.
- Viziné Sárosdy, E. (2007): Olaszország. In: Hidasi, J. (szerk.) (2007): *Kultúrák és Kontextusok. Kommunikáció*. Prospektop. Budapest
- Válóczy, M. (2010): A tolmácsoláshoz szükséges képességek és a tolmács személyiség alakulása napjainkban. A *Magyar Tudomány Napja* Konferencián elhangzott előadás. 2010

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

A modalitás vizsgálata egy pénzügyi általános üzleti feltételeinek szakszövegében

A tanulmány egy kereskedelmi bank angol és magyar nyelvű általános üzleti feltételeinek mint műfajnak elemzésén alapszik, melynek keretében a modalitást mint funkcionális-szemantikai kategóriát vizsgáljuk. Mivel a megnyilatkozások, beszédaktusok a beszédhelyzettől függenek, elemzésünk a modalitás pragmatikai vetületére irányul. A vizsgált műfaj a Bank és az Ügyfelek között létrejövő jogügyletek általános feltételeit tartalmazza, ezért a jogi nyelvhasználatra jellemző deontikus modalitás keretében a tiltással, utasítással és megengedéssel kapcsolatos kifejezőeszközökkel foglalkozunk. A modális eszközök fordítás szempontú összehasonlítását párhuzamos szövegekből nyert példákkal szemléltetjük.

Kulcsszavak: bankszféra, műfaj, modalitás, tiltás, utasítás, megengedés

Az általános üzleti feltételek mint szövegműfaj¹

Mivel az egyes diskurzusközösségek képviselőinek nyelvhasználatáról a szövegműfajok adnak képet, először az általános üzleti feltételek funkcióját ismertetjük.

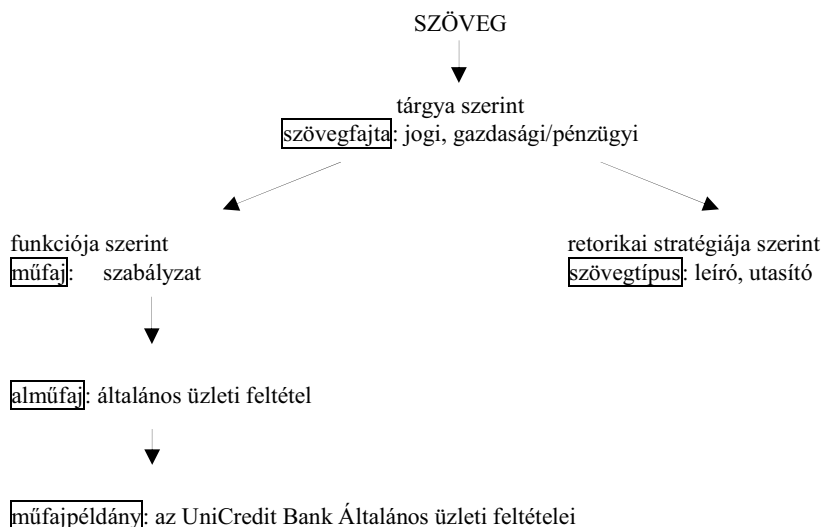
Az általános üzleti feltételek nyilvánosak, a *Bank és Ügyfelei között létrejövő jogügyletek* általános feltételeit tartalmazzák, amennyiben az egyes szerződések, illetve a különböző hitelintézeti ügylettípusokra vonatkozó speciális üzletszabályzatok (pl. *Vállalati illetve Lakossági Üzletszabályzat*) eltérő rendelkezéseket nem állapítanak meg. A bank üzletszabályzata ismerteti a hitelintézet által kínált szolgáltatások általános feltételeit, mégpedig azokat, amelyek rendszerint hosszabb időtartamra állandónak tekintendők.

Az 1. ábra az *Általános üzleti feltételek* szövegtani besorolását szemlélteti a szövegfajta, szövegtípus és műfaj terminusok használatával Károly (2007:135) alapján. Szövegfajta szerint jogi és gazdasági/pénzügyi szövegről van szó, melynek műfaja szabályzat, almműfaja pedig általános üzleti feltétel, mely leíró és utasító szövegtípust tartalmaz.

¹ Az általános üzleti feltételekről és a bankszférában történő jogi szabályozásról bővebben Vargáné Kiss, 2010: 221-232.

1. ábra

Az Általános üzleti feltételek szövegtani besorolása Károly (2007: 135) alapján



Beszédaktusok és modalitás

A szakmai nyelvhasználat pragmatikai szintű elemzésével a beszédaktusok és a nyelvhasználat közötti összefüggéseket elemezzük. Az általános üzleti feltételek esetében a nyelvi jel, azaz a szöveg nyelvi megformáltsága és a jel használója (pénzintézet és annak ügyfelei) közötti viszonyt vizsgáljuk, melynek tárgyát a beszédaktusok képviselik. Arra keressük a választ, hogy az elemzett szakszöveg mondatainak jelentése hogyan függ a jelentés értelmezőjétől, esetünkben a banktól, illetve a banki szolgáltatásokat igénybe vevő ügyfelektől. Az adott műfaj szabályozó funkciójából eredően az utasítást kifejező beszédaktusokra (direktívumokra) és ezek nyelvi kifejezőeszközeire koncentrálnunk.

A modalitásról általában

Az alábbiakban a modalitással kapcsolatos szakirodalmi értelmezéseket tekintjük át.

Kiefer (1986, 2005) a modalitást logikai és nyelvészeti kategóriának tekinti. A modalitás a logikában a **szükségszerű** és a **lehetséges fogalmak** jelölésére szolgál, az előbbi a deontikus modalitás, amely megengedést, kötelezettséget és tiltást fejez ki, az utóbbi az episztemikus modalitás, amely valaminek a valószínűségét vagy bizonyosságának fokát jelöli. A modalitás a nyelvészetben vonatkozhat 1.) mondatfajtára (állítás, felszólítás, kérdés,

óhajtás), 2.) a beszélőnek a mondanivalójához történő viszonyulására, továbbá 3.) egy szóosztály jelentésére.

Kugler (1999) értelmezésében a modalitás funkcionális-szemantikai kategória, melynek kifejezőeszközei minden nyelvben megtalálhatók. Kugler (1999) a modalitás szűkebb és tágabb értelmezését mellett foglal állást. A szűkebb értelmű modalitás a beszélői attitűd megjelenését jelenti a mondatban, melynek kifejezésére módosítószók (*valószínűleg*), modális-pragmatikai partikulák (*aligha, esetleg*), módosító mondatrészletek (*úgy hiszem*) használatosak (v.ö. Kiefer, 1986). Tágabb értelemben minden mondat modálisnak tekinthető, amely nem tényt közöl. Kugler szerint a tág értelmezésű modális rendszert alkotják többek között az általunk is vizsgált módbeli segédigék (*kell, szabad*), melyek a magyar nyelvben a segédigék és az igék között helyezkednek el, a modális jelentéstartalmú alapszófajú szavak (*köteles, tilos, megengedett*), valamint a *-hat* lehetőséget kifejező képző.

A modalitás kifejezése a jogi nyelvhasználatban

A modalitás és a jogi nyelvhasználat összefüggéseit Solt Kornél (1996) *Jogi logika* műve és Karolina Kaczmarek (2010) *Az utasítás kifejezőeszközei a jogi szakszövegben a deontikus modalitás tükrében* című tanulmánya alapján mutatom be.

A jogi szövegek értelmezése során a szöveg állításaiból vezetjük le a normákat, azt a jelentést, amely jogalkotó akaratának megfelel. A jogi norma egy olyan parancs, ami azt írja elő, hogy a címzett a jövőben valamit tegyen, vagy ne tegyen, valami érvényes-érvénytelen; nyelvi formája többnyire egy felszólító mondat (bővebben Solt, 1996). Az állítások és a normák közötti különbséget a következő gondolattal szemléltetjük:

„Az Arisztotelészen alapuló klasszikus logikában egy állítás az a mondat, ami igaz vagy hamis, a normák viszont nem igazak vagy hamisak. Egy norma érvényes vagy nem érvényes, kötelez, vagy nem kötelez. Egy állítás kognitív, egy norma voluntatív jellegű.” (Solt, 1996: 287).

A deontikus logika, melynek alapfogalmai a kötelező és a szabad, szabályrendszert, normát, elvárást fogalmaz meg (Kiefer, 2005).

A jogi szövegekre a deontikus modalitás jellemző, mely a kötelező-fakultatív, tiltott-megengedett fogalompárokkal írható le (*kötelező, tilos, megengedett*). A deontikus modalitásban két beszélő közül az egyik megállapítja a kötelezettségeket, a másik e kötelezettségek alá tartozik (Kaczmarek, 2010; v.ö. Solt, 1996). Ez a helyzet az alá és fölérendeltségből adódik. A fölérendeltséget képviselő hatalom – jelen esetben a bank – jogosult az ügyfelek kötelezettségeinek megállapítására. A szerződések individuális jogszabályokat tartalmaznak, ugyanis a jogi parancsok, jogi

tilalmak és jogi megengedések csak a szerződő felekre vonatkoznak, és nem a társadalom egészére (bővebben Solt, 1996).

Kaczmarek (2010) megfogalmazásával egyetértve, ha a modalitást a joggal kapcsolatban szeretnénk tárgyalni, figyelembe kell vennünk a tiltást, utasítást vagy engedélyt kifejező jogi normát. A jogi szöveg értelmezése megmutatja, hogy kinek mit kell, mit szabad és mit nem szabad tennie, ha nem akarja megszegni a jogi normát.

Modalitás kifejezőeszközei az Általános szerződési feltételekben

Jogszabály-tartalmakat (parancsokat, tilalmakat, megengedéseket) számos, különböző nyelvi formában lehet kifejezésre juttatni. Az alábbiakban a kötelező, megengedő és tiltó jogi normák kifejezésére használatos nyelvi eszközöket mutatjuk be.

Kötelező jogi normák

Az utasítás nyelvileg többféle módon kifejezhető (pl. felszólító módú ige), viszont a jogi szövegekben leggyakrabban a *kell*, a *köteles* szavak szerepelnek.

Az alábbiakban hat különböző mondatpárt mutatunk be a kötelezettség kifejezésére. A magyar példamondatokban a *kell* módbeli segédige, a *köteles* és a *szükséges* modális jelentésű melléknév szerepel, az angol megfelelőikben pedig *shall*, *must*, *will* módbeli segédige + főnévi igenévi alak. Azonban gyakran előfordul, hogy a magyar mondatokban a modális tartalom kifejezése csak implicit formában van jelen, kijelentő módú, jelen idejű, 3. személyű ige alakjában (lásd 6. mondatpár).

1. *A Bank az I.2.1. pont szerinti ügyfél-átvilágítást a Pmt.-ben meghatározott esetekben (többek között üzleti kapcsolat létesítésekor és jogszabályban meghatározott értékhatárt elérő üzleti megbízás esetén) **köteles alkalmazni**. || The Bank **shall apply** the client-screening process in the cases determined in the Pmt. (inter alia, at the establishment of business relationships and in the case of transactions reaching a threshold determined by law).*
2. *A képviseleti jogosultság igazolásához közokirat vagy teljes bizonyító erejű magánokirat **szükséges**. || The authorisation for representation **must be enshrined** in an official deed or in a private document of full probative force.*
3. *A Számlatulajdonos **köteles** a Felhasználó(k) jogosultságának módosítását, illetve visszavonását az erre rendszeresített adatlapon írásban **bejelenteni**. || The Account Holder **will report** all changes and the withdrawal of the User(s)' authorization on the Bank's appropriate form.*
4. *A rendelkezésnek **tartalmaznia kell** az Ügyfél betű szerinti teljes vagy rövidített nevét, az érintett bankszámla számát, továbbá a rendelkezésre jogosult személy(ek)nek a bejelentéssel megegyező aláírását, valamint a rendelkezés jellegétől*

függően a teljesítéshez szükséges valamennyi, a Bank vagy jogszabályok által előírt adatot. || The instruction **shall** contain the precise (literal the full or the abbreviated) name of the Customer, the number of the account concerned, and the signature of the person(s) authorised to give the instruction, which must be identical to the specimen signature provided, and, depending on the nature of the instruction, the information prescribed by the Bank or in the statutory regulations, necessary for the order to be executed.

5. A Bank a számlatulajdonos Ügyfél számláinak vezetéséért és pénzforgalma lebonyolításáért a hatályos Kondíciós listában meghatározott mértékű jutalékokat és díjakat **számít fel**, melyekkel a Bank az abban meghatározott esedékességkor - az Ügyfél külön rendelkezése nélkül - a számlatulajdonos Ügyfél bankszámláját **megterheli**. || The Bank **shall charge** the commissions and fees specified in its List of Conditions for managing the Customer's accounts and for effecting the monetary transactions thereon, with which commissions and fees the Bank **shall debit** the Customer's bank account at the due date specified in the List of Conditions, without a separate instruction required to this effect from the Customer.

Az általános üzleti feltételekben számtalan esetben találkozhatunk kondicionális jogi paranccsal, amely két részből áll: a feltételt tartalmazó előtagból, és a kategorikus jogi parancsot tartalmazó utótagból. Míg a kondíciót leíró előtag deskriptív, a magatartást előíró utótag preskriptív (bővebben lásd Solt, 1996).

6. Ha a szerződés másként **nem rendelkezik** a Bank a gazdálkodó szervezet betétet a neve, székhelye, fő tevékenysége, míg természetes személy betétet a neve, lakcime, születési ideje és a személyi igazolványának (útlevélének) száma alapján **tartja nyilván**. || Unless otherwise provided in the deposit agreement, the Bank **shall register** deposit holders that are business organisations by name, registered seat and main activities, and deposit holders that are natural persons by name, address, place of birth, and ID card (passport) number.

A megengedő jogi normák

A megengedő jogi normák a következőképpen értelmezhetők: Az általános felfogás szerint, ami nem tilos az megengedett (permitted = not forbidden). Egyéb értelmezés szerint valami megengedett, mert (1) nem tilos, (2) a kódex megparancsolta, (3) a tevését a kódex nem parancsolta és nem is tiltotta meg (bővebben Solt, 1996). A következőkben a jogi normák interpretálását az első két eseten mutatjuk be.

Nézzünk néhány példát arra az esetre, hogy valami megengedett, mert nem tilos. Az első szövegegység esetében az ügyfél számára megengedett egy cselekvés, mert a bank rendelkezése nem tiltja. A megengedés kifejezésére a magyar mondatban modális alapszófajú melléknév *jogosult*, illetve a *-hat/-het* képzővel ellátott ige használatos, az angol mondatban pedig a megengedést kifejező *may* módbeli segédige.

1. Az Ügyfél bármikor **jogosult** úgy **rendelkezni**, hogy nem kívánja, hogy a Bank közvetlen üzletszerzés céljából megkeresse. E rendelkezését **megteheti** személyesen bármely bankfiókban, - személye beazonosítását lehetővé tevő módon - levélben a Bank központi címére címezve, illetve e-mailben ... címen. || The Client **may request** any time that he/she does not wish to be contacted by the Bank in connection with its direct marketing activity. The Client **may notify** the Bank of such provision personally in the Bank's branches, - ensuring his/her identification - via post, addressed to the central address of the Bank or via e-mail sent to

Az alábbi mondatpárban (2.) a megengedést ige + főnév szókapcsolat *fenntartja a jogot* - *reserves the right* fejezi ki mindkét nyelvben. A bank számára megengedett bizonyos cselekvés elvégzése bizonyos feltétel teljesítése esetén, azaz megváltoztathatja a díjtételeket, ha erről a számlatulajdonost előre értesíti.

2. A Bank **fenntartja** magának **a jogot** a díjtételek meghatározott időponttól történő változtatására, a Számlatulajdonos előzetes tájékoztatása mellett. || The Bank **reserves the right** to modify the fees as of a specified date while notifying the Account Holder in advance.

Az alábbi szövegegység (3.) több mondatpárt alkalmaz, melyekben a megengedés különbözőképpen értelmezhető logikailag. Az első mondatpár modális értéke hasonló az előzőekben említett szövegegységekhez. A megbízást vissza lehet utasítani, ha egy bizonyos kondíció bekövetkezik, azaz a megengedés bizonyos feltételhez köthető. Mindkét nyelvben a modalitás kifejezése modális jelentésű alapszófajú szóval történik: *jogosult* - *is entitled*. A második mondatpár modális értéke arra vonatkozik, hogy a jogszabály rendelkezése alapján megengedett a bank számára, hogy ne tegyen meg valamit, azaz, hogy ne vállaljon felelősséget. Mindkét nyelvben tagadószó és ige+főnév szókapcsolat szerepel: *felelősséget nem vállal* - *does not take responsibility*. A harmadik mondatpár a hasonló modális tartalmat, azaz a felelősség alóli felmentést a magyarban modális alapjelentésű szó tagadásával *nem felel*, az angolban pedig módbeli segédige + tagadószó + modális alapjelentésű szóval *shall not be liable* fejezi ki.

3. Ha a Banknak alapos kétségei támadnak a megbízás valóságát, vagy érvényességét illetően, akkor **jogosult** a megbízást indoklás nélkül **visszautasítani**. A Bank a megbízás visszautasítása miatt keletkező károkért semmilyen **felelősséget nem vállal**. A Bank **nem felel** az elvárható gondos vizsgálat során sem felismerhető hamis vagy hamisított megbízás teljesítéséből származó károkért. || If the Bank doubts the authenticity or validity of the order seriously, then the Bank **is entitled to refuse** the order without any explanation. The Bank **does not take responsibility** for the refusal of the order. The Bank **shall not be liable for** any damage arising from the fulfilment of an order whose false or falsified nature could not be ascertained.

A következő mondatpár (4.) a modális tartalom kifejezésének eszköztárát tovább színesíti. Az előírt feltétel, rendelkezés, azaz elektronikus aláírás helyességének teljesülése alapján a bank nem vállal felelősséget. Ennek kifejezésére a magyar mondat ige+főnév szókapcsolatot használ, amelyben az igeének tagadó értelme van *kizárja a felelősséget*, ezáltal a szókapcsolattal tagadást fejez ki. Az angolban modális alapjelentésű szót használunk *is not be liable for*.

4. *Az elektronikus aláírás helyessége esetén a Bank **kizárja a felelősségét** a rendszer használatából vagy a számla feletti rendelkezésből eredő károk tekintetében. || In the case of a correct electronic signature code the Bank **is not liable** for any damage arising from the use of the system or from unauthorized disposal over the account.*

A tiltó jogi normák

A tiltó jogi normák bizonyos cselekvéseket, magatartást nem engedélyeznek. A rendelkezés szerint nem megengedett, azaz tilos egy cselekvés bizonyos kondíció bekövetkezése esetén. Ennek kifejezőeszköze a magyar mondatban a következő lehet: tagadószó + modális jelentésű alapszó *nem jogosult*, az angolban pedig módbeli segédige + tagadószó+ modális jelentésű alapszó: *will not be entitled* (1. mondatpár), illetve tagadó szó + -hat/-het képzővel ellátott ige *nem adhatja*, az angol mondatban modális jelentésű alapszó tagadása *is not allowed to* + ige (2. mondatpár).

1. *A Szolgáltatás bármely fél által történő megszüntetése esetén a Számlatulajdonos **nem jogosult** az általa kifizetett díjak visszaigénylésére. || In the case of cancellation of the Service by any Partner the Account Holder **will not be entitled** to reclaim the fees paid by the Account Holder.*
2. *Számlatulajdonos a szoftvert másnak használatába, birtokába **nem adhatja** harmadik személy részére, felette rendelkezési jogot nem biztosíthat... || The Account Holder **is not allowed to** hand over the software to a third person for use or possession, or to provide the right to give instructions regarding the software, ...*

A következő mondatban (3.) a tiltást úgy értelmezhetjük, hogy nem szabad, hogy valami bekövetkezzen. A magyarban a modális segédige tagadása *nem lehet* az angolban pedig a megengedésre használatos modális segédige tagadása *may not* szerepel.

3. *A Bank felelőssége **nem lehet** súlyosabb, mint az ügyletben közreműködő más szerv, illetve személy vele szemben fennálló felelőssége. || The Bank's liability **may not exceed** the liability towards the Bank of any other organisation or person involved in the transaction.*

Összegzés

A szakszövegek, mint autentikus anyagok használata lehetővé teszi a szaknyelvi műfajok részletes elemzését. A bemutatott általános üzleti feltételek egy bank pénzügyi tevékenységeinek, szolgáltatásainak biztosít általános szabályozási keretet. A szabályozás kifejezőeszközei az állításokból levezethető normák, amelyek a köteletséget, megengedést és tiltást, azaz modális tartalmat hordoznak. A nyelvpárok (angol és magyar) összehasonlítása a szaknyelvoktatáshoz és a szakfordításhoz nyújt segítséget.

Hivatkozások

- Kaczmarek, K. (2010): Az utasítás kifejezőeszközei a jogi szakszövegben a deontikus modalitás tükrében. *Filológia. hu, az MTA Modern Filológiai Társaságának online folyóirata*. <http://www.filologia.hu/tanulmanyok/>
- Károly, K. (2007): *Szövegtan és fordítás*. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Kiefer, F. (1986): A modalitás fogalmáról. *Nyelvtudományi Közlemények* 88. 3-37.
- Kiefer, F. (2005): *Lehetőség és szükségesség*. Tinta Könyvkiadó. Budapest
- Kugler, N. (1999): Mondattan. *Magyar Nyelvőr*, 123/1. 88-108.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123108.htm>
- Solt, K. (1996): *Jogi logika. A jog, a nyelv és a valóság*. Seneca Könyvkiadó. Budapest
- Vargáné Kiss, K. (2010): Mi szabályozza a bankok és ügyfelek között történő kapcsolatot? In Silye, M. (szerk.) (2010): *Porta Lingua – 2010 Tudományterületek és nyelvhasználat*. Debrecen: SZOKOE. 221-232

Források

- Unicredit Bank: Általános üzleti feltételek – General Business Conditions. Letölthető:
<http://www.unicreditbank.hu/rolunk/uzletszabalyzatok/index.html?defaultLanguage=hungarian>
http://www.unicreditbank.hu/about_us/general_terms_and_conditions/index.html?defaultLanguage=english

Melléklet²

1. táblázat
A kötelezettség modális kifejezőeszközei

Modalitás nyelvi eszköze	Magyar	Angol
Módbeli segédige	kell 32	shall 282
		will 101
		must 11
		should 5
Modális jelentéstartalmú alapszófajú szavak	köteles 60	be obliged to do sg. 15
	szükséges 11	is responsible for 1
Módbeli segédige + modális jelentéstartalmú alapszó	-	shall be liable for 1
		shall be responsible for 1

2. táblázat
A megengedés nyelvi kifejezőeszközei

Modalitás nyelvi eszköze	Magyar	Angol
Módbeli segédige	lehet 6	may 75
		can 57
Modális jelentéstartalmú alapszófajú szavak	jogosult 75	to be entitled to do sg. 42
		to be possible 5
		to enable 2
		to be allowed 1
Ige + Főnév szókapcsolat	nem felel 20	is not liable 8
	nem köteles 5	is not responsible for 2
	lehetőséget nyújt 3	-
	lehetőség(e) van 3	-
	nem vállal felelősséget 7	does not take responsibility
		does not assume responsibility
		takes no responsibility
	felelősség nem terheli	-
Módbeli segédige + modális jelentéstartalmú alapszó	kizárja a felelősséget 5	-
	fenntartja magának a jogot 12	reserves the right 10
	-	shall be entitled to 20
		will be entitled to 5
		shall become entitled 2
		shall not be liable 10
Képző	-hat, -het	will not be liable 3
		shall not be responsible for

² Az elemzés a Concordance 3.2 nyelvi szoftverrel történt.

3. táblázat
A tiltás nyelvi kifejezőeszközei

Modalitás nyelvi eszköze		Magyar	Angol
T A G A	Módbeli segédige	nem szabad 2	may not 3
			can not 3
A	Modális jelentéstartalmú alapszófajú szavak	nem jogosult 2	is/ are not allowed to 4
D Ó	Módbeli segédige + modális jelentéstartalmú alapszó	-	will not be entitled to
S Z Ó	-ható ige	pl. nem adhatja	-

A SZAKNYELVOKTATÁS SZOCIOKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI

Biróné Udvari Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Fókuszcsoportos megbeszélés a kultúra különböző aspektusainak közvetítési lehetőségeiről a szaknyelvi órán

2010 júniusában nyolc nyelvtanár kollégám részvételével fókuszcsoportos megbeszélést szerveztem a célnyelvi általános kultúra, ezen belül a gazdasági kultúra közvetítési lehetőségeit és módszereit illetően a gazdasági szaknyelvi órán, ill. más készségfejlesztő tárgyak kapcsán. A másfél órás megbeszélés elemzése a 27 oldalas átirat alapján készült a szöveg végigkódolásával. Szövegelemzésre az ATLAS.ti 6 programot használtam. Beigazolódtott, hogy a különböző nyelvek és kultúrák tanítása mögött egységes célok, hasonló kultúra közvetítési módszerek állnak, és ezek hasonló eredményre vezetnek, bár részleteiben mindenki másképp valósítja meg a célokat.

Kulcsszavak: fókuszcsoportos megbeszélés, kultúratanítás, kategóriarendszer, szövegelemzés, ATLAS.ti 6

A kutatás körülményei, célja

2010 júniusában fókuszcsoportos megbeszélést szerveztem és moderáltam általában a célnyelvi kultúra, ezen belül a gazdasági kultúra közvetítési lehetőségeit és módszereit illetően elsősorban a gazdasági szaknyelvi órán, de más alternatív, illetve készségfejlesztő tárgyak kapcsán is. Nyolc nyelvtanár kollégám vett részt a beszélgetésen, akik közül mindenki legalább öt-tíz éve tanít gazdasági szaknyelvet a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán. A képviselt nyelvek: angol, francia, német, olasz, spanyol.

A fókuszcsoportos beszélgetés „*A célnyelvi kultúra különböző kategóriáinak, a gazdasági kultúra elemeinek közvetítési lehetőségei és módszerei a szaknyelvi órán, ill. a különböző készségfejlesztő tárgyak keretében (Interkulturális kommunikáció, Prezentációs és íráskészség fejlesztés, Tárgyalástechnika, Karrierépítés, Célországtanulmányok)*” címet viselte. Mivel az említett témakörben már rendelkezésemre álltak az egyéb kutatási módszerekkel (kérdőíves kikérdezés, félig strukturált interjú, megfigyelés) nyert eredmények, a félig strukturált fókuszcsoportos megbeszélés kérdésein kívül **hipotéziseket** is megfogalmaztam. Azt feltételeztem, hogy a különböző célnyelvi kultúrákkal foglalkozó kollégák véleményeiből, a különböző tartalmú ismeretek átadásából egységes célok, kultúra-közvetítési módszerek, eredmények kristályosodnak majd ki, valamint következtetéseket lehet levonni a csoport tagjai által képviselt kategóriára, konkrétan a gazdasági szaknyelvet oktató nyelvtanárokról, a nyelvtanári attitűdre vonatkozóan is.

Azt is feltételeztem, hogy jelentős, pozitív irányú elmozdulás lesz tapasztalható a kérdéses témakörben a korábbi évek eredményeihez képest.

A fókuszcsoporthoz megbeszélés „egy olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról” (Vicsek, 2006:17). Ezzel a fókuszcsoporthoz megbeszéléssel a résztvevők gondolkodási kereteinek, komplex véleményének és motivációinak feltérképezését tűztem ki célul.

A megbeszélés elemzése, értékelése a 27 oldalas átirat alapján készült, így vált lehetségessé a szisztematikus elemzés. Az elemzés elkészítésekor a nevek helyett kódokat használtam: A1, A2, N1, N2, N3, F, O, S), melyek alapján könnyen elkészíthető volt az **egyes célnyelvi kultúrákhoz** tartozó szövegrészek csoportosítása. Egy másik kézenfekvő kategória a **tanított tárgy** (szaknyelvi óra, illetve a különböző készségfejlesztő tárgyak). A **feltett kérdéseim mentén** is kialakíthatóak voltak kategóriák. Nyolc kérdés köré csoportosítható az interjú, s ezek egyenként önálló témákat, kategóriákat képviselnek.

Kvalitatív adatelemző programmal dolgoztam, bevitettem a szöveget a programba, kijelöltem az egyes szövegrészeket, s ezekhez rendeltem hozzá az egyes kategóriákat, ahogyan ezt a program lehetővé teszi. Automatikus kódolást is végeztem bizonyos szövegelemek megadásával, például „művészet”, és egy olyan utasítással, hogy a program a szövegelemet követő szövegeket kódolja a megadott szövegelem, mint kategória alá. Tehát egy utasítással elérhető volt, hogy azok a szövegrészek, amelyekben a „művészet” szó (és ennek többes számú vagy ragos változata) szerepel, egy csoportba kerüljenek. Jelen kutatásban az elemzéshez szövegszerkesztőt és az ATLAS.ti 6 szövegelemző programot használtam.

Kategóriák

A kódolás során az alábbiakban bemutatott **kategóriarendszert** alkottam meg. A kategóriák egy részét még a konkrét interjú előtt, másik részüket az átirat áttanulmányozása során alakítottam ki.

- *Célnyelvi kultúrák*: angol, francia, német, olasz, spanyol
- *Tanított tantárgyak*: szaknyelvi óra (kereskedelem és marketing, turizmus-vendéglátás), Interkulturális kommunikáció, Prezentációs és íráskészség fejlesztés, Tárgyalástechnika, Célországtanulmányok
- *Kultúrafogalom*: megfogalmazás, definíció, ábrázolás, szókincs, sztereotípiák - előítélet
- *Kultúra kategóriák* (Hammerly nyomán): információs vagy ténykultúra (nyelv is), viselkedéskultúra, teljesítménykultúra (művészetek)

- *Kultúratanítási módszerek:* általános idegennyelv-tanítási módszerek, projektmódszer, összehasonlítás
- *Gazdasági kultúra:* hozott - szerzett ismeretek, szakmai gyakorlat, tanítási módszerek, szervezeti kultúra
- *A kultúratanítás célja:* szakmai, nevelési

1. Célnyelvi kultúrák

Az öt tanított nyelv 5+ kultúrát jelent, hiszen az egyes nyelvekhez több ország, több kultúra tartozik. Ez a szempont érvényesült is a fókuszcsoportban, bizonyos témák tárgyalásakor az említett nyelvek tanárai mindannyian kitértek az alapvetően közös nyelvhez tartozó kultúrák sajátosságaira, különbségeire.

2. A tanított tantárgyak

A fókuszcsoport tagjai a szaknyelvi órán kívül többnyire részt vesznek a készségfejlesztő tárgyak (*Interkulturális kommunikáció, Prezentációs és íráskészség fejlesztés, Tárgyalástechnika, Célországtanulmányok*) oktatásában is, így össze tudják hasonlítani az egyik, illetve a másik tantárgy nyújtotta lehetőségeket. Az *Interkulturális kommunikáció* és a *Célországtanulmányok* kivételével, amelyeket csak idegen nyelven tartanak a kollégák, a készségfejlesztő tárgyak magyarul is és idegen nyelven is meghirdetésre kerülnek. A *Prezentációs és íráskészség fejlesztés* és a *Tárgyalástechnika* tantárgyak választhatóan kötelezőek a távoktatáson is, ahol előnyt jelent, hogy mindenkinek van munkatapasztalata, s ez segít például a szervezeti kultúra témájának feldolgozásakor.

Az interjúalanyok különbséget látnak a nappali magyar nyelvű és a nappali idegen nyelvű képzés (THM= Tourism and Hotel Management) között – a magyar nyelvű javára, bár megfogalmazzák az idegen nyelvű képzés esetenkénti előnyeit és pozitívumait is, hogy az itt tanuló külföldi diákokat eredményesen "fel lehet használni" a kulturális ismeretek közvetítésében mint autentikus forrásokat.

A szak is meghatározza, hogy a kultúrának mely elemei kerülnek a középpontba, illetve túlsúlyba. A turizmus - vendéglátás szakon súlyosabban itéli meg a tanárok a tanulmányok kezdetén a ténykultúra és teljesítménykultúra elemeinek hiányos ismeretét (országismeret, művészeti alkotások), mint a kereskedelem - marketing szakon, ahol viszont a történelmi, gazdasági ismeretek hiányoznak. Ezek olyan ismeretek, amelyeket a hallgatóknak a közoktatásban kellett volna megszerezniük. Az aktualitásokat illetően pozitív, hogy a többség követi az aktuális politikai, gazdasági és kulturális híreket.

3. Kultúrafogalom

A *fogalom meghatározása* önállóan, definíciószerűen általában nem történik meg, csak az Interkulturális kommunikáció keretében, ahol a hallgatók maguk is készítenek kultúra definíciókat, illetve a létező több százból néhányat megbeszélnek, elemeznek.

A kultúrafogalom alá tartozó második kategória az *ábrázolási lehetőségek*. Az indító kérdésemben felvettem az egyes célnyelvi kultúrák konkrét jelenségeinek összegyűjtését az első órán *asszociogram*, *szósüni*, *szórózsa* segítségével. Szándékosan nem neveztem meg a fogalomtérképet, mint lehetőséget, mivel egy jó fogalomtérkép elkészítése, az összetevő tényezők összegyűjtése, megfelelő elhelyezése, a relációk ábrázolása mélyebb tudást feltételez. A válaszokból kiderült, hogy szósünit a szaknyelvi órán kifejezetten csak a némettanárok használnak, az angolos kollégák csak verbálisan gyűjtik össze a hallgatók által megnevezett tényezőket, nem készítenek ábrákat.

Érdekes, hogy a kollégák maguk vetették fel a *fogalomtérképet*, mint ismert, de általuk nem használt ábrázolási lehetőséget. Az egyik angolt tanító kolléga említette, hogy az angol nyelvkönyvekben már régóta szerepelnek pókhálós ábrák mindennel kapcsolatban, de pont a kultúráról nincs ilyen. Úgy gondolja, hogy érdekes lenne ilyet rajzoltatni, de az órán erre nincs idő. Az Interkulturális kommunikáció kereteiben a *jéghegy modellt* használják, elhelyezve benne a kultúra látható és láthatatlan elemeit.

A kultúrafogalom ábrázolása témában az olaszt tanító kolléga utalt a *szókinsz* szerepére (jövevényszavak) ebben a speciális vonatkozásban. Nagyon jó ötlet egyrészt az anyanyelv és a célnyelv összekapcsolására, másrészt máris életszerűvé válik a fonetika tanítása. A beszélgetésből az derült ki, hogy a tanár nem használja ki egy ilyen ad-hoc szógyűjtemény interkulturális vonatkozásait. Biztosan felmerülnek például a 'pizza' szó kapcsán a különböző, az olasz étkezési kultúrára, konyhára jellemző térszótársítások elnevezései. Ezzel kapcsolatban el lehet beszélgetni például arról, hogy miért pont ezek a szavak kerültek be a magyar nyelvbe, s ezen kívül még sok más idegen nyelvbe is (jellemző az olasz konyhára, de sok más konyha is nagy népszerűséggel beépítette az étkezési kultúrájába, mert a kultúrák hatnak egymásra stb.).

A következő kategóriapár a *sztereotípiák és az előítéletek*. Arra voltam kíváncsi, hogy az órai tapasztalatok alapján mennyire jönnek elő a diákoknál egy-egy kultúrával kapcsolatban sztereotípiák, felmerült-e a csoportban ellenvélemény gyakorlati tapasztalatok alapján (pl. valaki ott élt hosszabb ideig, s az ellenkezőjét tapasztalta), illetve a sztereotípiák és az előítéletek közötti különbséggel tisztában vannak-e a hallgatók. A résztvevők válaszai különbözőek voltak. Egy németes kolléga kivételével általában úgy találják a

résztvevők, hogy a diákok felsorolják a szokásos sztereotípiákat a tapasztalat alapú cáfolatokkal együtt. Az Interkulturális kommunikáció kurzuson a tanult sztereotípiák és a személyes tapasztalat aránya kb. 50-50%.

Abban is volt véleménykülönbség, hogy van-e egyáltalán, és mi a *különbség a sztereotípiák és az előítéletek között*. A szakirodalom szerint „a sztereotípiák társadalmi csoportoknak vagy rétegeknek tulajdonított jellemzőket foglalnak magukba” (Hunyady, 2001:53), melyek társadalmilag elfogadott hiedelemrendszereket alkotnak; a sztereotípiák pedig szociális kategóriák mentális reprezentációja. A sztereotípiák tehát mentális kép, amelyet egy adott kategóriához társítunk, s amely lehet teljesen hamis, alaptalan is vagy a valóság görbe tükré. Az előítélet maga az érzéscsomag valakivel szemben, hozzáállás valakihez, aki egy meghatározott kategóriához tartozik. A tanárok többsége úgy tapasztalja, hogy tudják a hallgatók, hogy mi a különbség a két fogalom között

Az órákon megbeszélésre kerül ez a téma olyan hangsúllyal, hogy ha lehetséges, a gyakorlatban ellenőrizni kell a készen kapott képet egy embercsoportról, hiszen ha a tapasztalat során valaki revideálni tudja a hibásnak bizonyult ítéleteit, akkor nincsenek előítéletei, csak tévedett. Ennek a szemléletnek az elsajátítása egyik fő feladatunk.

4. A kultúra kategóriái Hammerly nyomán

Hammerly (1982) három kategóriát használ a kultúra vizsgálatánál, amelyek szerint hasznosak az idegen nyelv tanításában is. Az *információs vagy ténykultúra* kategóriájában sok minden felmerül: épületek (Louvre, Eiffel-torony), földrajzi helyek, politikusok, ipari termékek (pl. autók, autógyártás a németeknél), ételnevek (pizza az olaszoknál, hamburger a németeknél, béka, csiga a franciáknál, sör a németeknél), történelmi események, történelmi személyiségek (VIII. Henrik, Jeanne d'Arc, Hitler, Sztálin, Mao Ce Tung, Napoleon) stb. Ebbe a kategóriába tartozik maga a nyelv is, de nyelvi jelenségeket, szókincsbeli érdekességeket egyszer sem említettek a résztvevők.

Második kategória a *viselkedéskultúra*, amely iránt nagyon élénk az érdeklődés mindegyik nyelvnél. Sok idetartozó ismeretet jelölnek meg a diákok, például teaivás, udvariasság az angoloknál, szorgalom, precizitás a németeknél, barátságatlanság a svédoknél, beképzeltség, agresszivitás, felszínesség az amerikaiaknál, kézfogás, pontos megjelenés a németeknél, öltözködési szokások stb.

A harmadik kultúra kategória a *teljesítménykultúra*, azaz a művészeti teljesítmények kategóriája. Az olasz kultúrával kapcsolatban szinte kizárólag ez a kategória kerül említésre, festészet, építészet, zene, más nem. A kollégák arra panaszkodnak, hogy a diákok elemi szinten sem ismerik a

világirodalmat, benne a célnyelvi kultúra irodalmát. Az egyik angolt tanító kolléga szerint a tanárok csöndben sajnálkozhatnak ezen, hibáztathatják a közoktatást, de leginkább tudomásul kell venniük a realitásokat, és alkalmazkodniuk kell ezekhez a tényekhez. Sőt, azt is tudomásul kell venniük, hogy a gazdasági felsőoktatásban tanulók pragmatikusabbak, azok a dolgok érdeklik őket, amelyekből üzletemberként hasznot fognak húzni. Ezen kívül azt is számításba kell venni, hogy ezek a fiatalok átlagosan 20-22 évesek, ami azt jelenti, hogy ami a tanár számára élő közelmúlt, nekik csupán történelem, amelyről még kevésbé tanultak az iskolában, mint a középkorról. Másképpen kell megszólítani őket, mint a tíz évvel ezelőtti diákokat.

5. Kultúratanítási módszerek

Pontosan a hallgatók új arculatához alkalmazkodva igyekeznek a nyelvtanárok attraktív, érdekes szaknyelvi órákat tartani, bevetve mindenféle már klasszikusnak számító módszert, s kutatva az új lehetőségek után. Remekül eligazodnak az új technikai lehetőségek útvesztőjében, módszertanilag továbbképzik magukat, és szívesen kísérleteznek. Tulajdonképpen az *összes általánosan érvényes nyelvtanítási módszert* alkalmazzák a kultúra, a gazdasági kultúra tanításában.

Az általános kultúra a film, zene, tánc eszközével testközelbe hozható (spanyol), hiszen ez a fajta teljesítménykultúra ismert és népszerű a fiatalok körében. Filmet többen is alkalmaznak (német) egy-egy történelmi korszak (pl. NDK) bemutatására, természetesen nem az óra keretein belül. Van aki múzeumlátogatást szervez (francia, német).

De a főszerepet a gazdasági felsőoktatásban mégiscsak a gazdasági kultúra játssza. Az általános nyelvoktatási módszereken kívül siker kíséri a *projekt módszert*, például olyan feladat keretében, hogy egy országot kiválasztva a diák bárholonnan összegyűjtheti az adott ország viselkedéskultúrájának elemeit, előadja az órán, majd a COOSPACE-re feltéve megosztja az anyagot a csoporttal (angol). A hasonló módszerrel elkészítendő olasz házi dolgozat témája „Hogyan tárgyalnak az egyes kultúrákban?”. Kiselőadás keretében kerül sor a saját, a magyar kultúra szegmenseinek összehasonlítására a célnyelvi kultúrával, szintén önálló kutatómunka keretében (angol). A *kontrasztivitás* egyébként is nagyon fontos módszer a kultúratanításban, hiszen egyrészt a saját kultúrával való összevetés automatikusan is mindig megtörténik, másrészt a saját kultúrát is jobban megértjük egy másik kultúrával való párhuzamba állítás során. [Sőt, igazán csak akkor gondolkodunk el rajta, értjük meg az egyes jelenségek lényegét és másságát, amikor összehasonlítjuk a saját kultúrát az idegen kultúrával. (a szerző)] Többször is felmerült és megerősítést nyert az az állítás, hogy az egyes kulturális jelenségekhez fűzött *történetek* ('sztorizás')

elősegíthetik, hogy a diák ezeket a tudnivalókat megjegyezze, hiszen hosszútávon is azokra a dolgokra emlékszünk, amelyeket valamilyen érzelmek (pozitív vagy negatív) kísérték (német, olasz).

6. Gazdasági kultúra

Általános véleményként megfogalmazódott, hogy a hallgatók nem sok magukkal hozott konkrét ismerettel rendelkeznek a szaknyelvi tanulmányok megkezdésekor. Még a piacgazdaság fogalmát, jellemzőit is nehezen lehet felvázolni velük annak ellenére, hogy a NAT 1995 óta követelményként tartalmazza a gazdasági kultúra tanítását, jelenleg pedig törekvések vannak arra vonatkozóan, hogy az általános és középiskolában is foglalkozzanak családi költségvetéssel, a bankkártya jelentőségével, bankolási lehetőségekkel, egyáltalán a pénz szerepével.

Egy másik általános tapasztalat a felsőbb évesekkel kapcsolatban, hogy a nyelvórán nehezen hívható elő olyan szakmai ismeret, amelyet magyar nyelven már el kellett sajátítaniuk. Rekeszesen gondolkodnak, s az egyik rekesz nehezen nyílik meg a másik felé. Hiányzik egy „alapfogalomtár”. Ezzel is magyarázható az a jelenség, hogy a hallgatók sokszor úgy érzik, hogy bizonyos szakmai kérdésekről a nyelvórán hallanak először.

A gazdasági kultúra elsajátításának fontos részét teszi ki a gyakorlat. Ez a szegmens megvalósítható *üzemlátogatások* formájában (szállodalátogatás - francia), ahol a hallgatóknak alkalmuk nyílik kérdéseket feltenni, bár a tanárok szerint a gyakorlatban ez kevésbé történik meg. (Általában nem nagyon kérdeznak a diákok, de ez valószínűleg a magyar oktatáskultúrának is köszönhető.)

Az oktatásnak szorosan össze kell függnie a *szakmai gyakorlatokkal*, a szakmai munkalehetőségekkel. A mai diákok vállalkozó szelleműek, sokan dolgoznak a tanulmányok mellett, nyáron külföldön is. A tanárok megállapítása szerint a hallgatók nem általánosítják a konkrét tapasztalatokat, nem fogalmazznak meg az egyes kultúrákra vagy például a szervezeti kultúrára levonható szabályszerűségeket, hanem a különbségeket észlelik, hasonlítják össze és értékelik, minősítik (német). Ez a jelenség valószínűleg az életkoruknak és a nem elegendő tapasztalatuknak tudható be.

A gazdasági kultúra tanítási módszerei követik az általános kultúratanítási, illetve nyelvtanítási módszereket, az egyszerű szövegértéstől a szimulációig, szerepjátékokig (állásinterjú, üzleti tárgyalás), írásmunkákig (önéletrajz, állaspályázat, üzleti levél, beszámoló). A már említett *projekt módszer*, amely keretében gyűjtőmunkát végezve kell összeszedni, hogy a különböző kultúrák képviselői hogyan viselkednek az üzleti tárgyalásokon (angol, olasz), vagy éppen egy megadott összeg befektetési terve, egy üzleti vállalkozás megindításának megtervezése stb.), szép

produkciókat eredményez, a hallgatók szívesen és lelkiismeretesen dolgoznak a projekteken. Ebbe a kategóriába tartozik a tárgyalási kultúra, amely nem csak a Tárgyalástechnika tantárgynál foglal el kitüntetett helyet. A szakmai sikerességhez feltétlenül szükséges a partner, az üzletfél viselkedéskultúrájának, kulturális szokásainak ismerete. Fontos a dress code, a small talk szabályaiban való tájékozottság, kitől mit illik kérdezni, mennyi személyes kérdés engedhető meg vagy éppen kötelező (olasz, arab). Mindezek az ismeretek és készségek elsajátíthatóak szerepjátékok keretében, az elkövetett viselkedési, tárgyalástechnikai, nyelvi hibák diszkrét javítása magyarázattal a tanár részéről pedig emlékezetessé teszik a helyes megoldásokat.

A gazdasági kultúra részét képezi a *szervezeti kultúra*. Erről elméletileg tanulnak a hallgatók minimális szinten a szaknyelvi órán is, illetve az Interkulturális kommunikáció keretében. Gyakorlati tapasztalata keveseknek van, s a szakmai gyakorlatról visszatérve sem tudnak a konkrét tapasztalatokon, történeteken kívül mást mondani, általános következtetéseket levonni. Valószínűleg az életkorukból és a tapasztalanságukból fakad az érdektelenségük is, illetve hogy nem mérik fel ennek a kérdésnek a jelentőségét a későbbi munkavállalói létük számára.

7. A kultúratanítás célja

A beszélgetés vége felé felmerült a kérdés, hogy mi a várható hozadéka a kulturális ismeretek, készségek és attitűdök közvetítésének **szakmai**, illetve **nevelési szempontból**. A szakmai cél röviden összefoglalva a jó nyelvtudású, kulturálisan megfelelően viselkedni tudó, sikeresen tárgyalni képes szakember. Nevelési szempontból azt várják a kollégák, hogy eltűnjenek az előítéletek, elfogadóvá és a más kultúra iránt érdeklődővé váljanak a diákok. A szakmai cél közvetlen és pragmatikus, a távlati cél azonban egyfajta *személyiségfejlesztés, értékközvetítés*, azaz igazi pedagógusi ambíció. Törekedni kell arra, hogy egy olyan *szemléletet alakítsunk ki*, amelyben helyet kap a másság, a másik ember iránti tisztelet, az elfogadás képessége. A tudatosságot is fejleszteni kell, azaz hogy a világ, a benne zajló jelenségek nem a véletlen produktumai, hanem mindennek megvan az oka, a magyarázata, s törekedni kell a magyarázatok megismerésére és megértésére.

Összegzés

A fókuszcsoportos megbeszélés elérte a célját. Az a kutatói **hipotézis**, hogy a különböző nyelvek és kultúrák tanítása mögött **egységes célok, hasonló kultúra közvetítési módszerek** állnak, és ezek **hasonló eredményre** vezetnek, **beigazolódott**.

Kutatóként azt is feltételeztem, hogy a korábbi évekhez képest (2003 - 2006 óta) pozitív irányú elmozdulás történt az általános célnyelvi kultúra és a gazdasági kultúra közvetítését illetően. Egy 2003/2004-es kérdőíves felmérésem és személyes interjúk szerint nem volt tisztázott és tudatosított még a tanároknak sem a szociokulturális kompetencia, az interkulturális kompetencia, a gazdasági kultúra fogalma. A kultúra közvetítési módszereket is inkább ösztönösen használták a kollégák, az (autentikus) szakmai szövegek adta kultúra közvetítési lehetőségeket kevésbé és nem is elég tudatosan használták ki. Ma már többen alkalmaznak fogalomtérképet egy-egy téma tanításakor vagy összegzésekor, mégha tüskés buboréknak nevezik is. A projekt módszert sok kolléga használja, a tárgyalási szituációk szimulációja során a tárgyaláson elkövetett kulturális hibák tudatosítására, magyarázatára és javítására is sor kerül. Elmondható, hogy a(z inter)kulturális és a szociokulturális kompetencia elsajátíttatása és tudatosítása terén sokkal szélesebb módszertani palettával rendelkeznek a tanárok, s a (szak)nyelv tanításán kívül, amely igen fontos részét képezi a ténykultúrának, egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a kulturális készségfejlesztésre és a megfelelő, az üzleti életben sikerhez vezető *attitűd* közvetítésére.

A csoportos interjú során körvonalazódtak a résztvevők gondolkodási keretei, megismerhetővé vált a komplex véleményük az adott témát illetően, fény derült az oktatási és nevelési tevékenységük motivációira. Konkrét megfogalmazást nyert, hogy az ismeretek elsajátíttatásán kívül a készségfejlesztést helyezik előtérbe, s nem titkoltan próbálkoznak egy olyan általános emberi és szakmai attitűd közvetítésével, amely egy toleránsabb, nyitottabb világ megvalósulását eredményezi.

A fókuszcsoportos megbeszélés alapján a következő **általános jellemzők** vázolhatóak fel: a tanároknak határozott elvárásaik vannak a diákok kezdeti kulturális ismereteit, a műveltségüket illetően, bár elismerik, hogy a gazdasági felsőoktatásban tanulók érdekeltsége és érdeklődése más irányú, mint a humán szakokon. Mivel a korábbi évekhez képest nagy színvonalcsökkenés tapasztalható ezen a téren, a résztvevők – a magyar panaszkodási kultúrára jellemzően – panaszkodnak, keresik a felelőst (közoktatás?, a diák egyéni érdektelensége?, felgyorsult életünk?), de nem találnak egyértelmű választ a kérdésre. Még egy ponton történik negatív megállapítás a diákokra nézve: *nem kérdeznak*. Ez a tény a kollégák szerint pszichés, kulturális [magas kontextusú kultúra, amelyben nem illik túl sokat

kérdezni (a szerző)], nevelési és oktatási rendszerbeli tényezőkkel magyarázható.

Általánosan megfogalmazást nyert, hogy kevés az idő a nyelvoktatásra. Magasabb heti óraszám lenne szükséges kisebb csoportokban, hogy a megszerzett ismereteket be lehessen gyakorolni, készséget lehessen fejleszteni, s a szakmához szükséges interkulturális és szociokulturális kompetencia elemeit el lehessen sajátíttatni.

Összefoglalóan értékelve az eredményeket elmondható, hogy a gazdasági felsőoktatásban a tanári törekvéseket és koncepciót illetően biztosan, de a tanítási gyakorlatban is megvalósul az integrált (szak)nyelv- és kultúratanítás.

Hivatkozások

- Hammerly, H. (1982): *Synthesis in (Second) Language Teaching: An Introduction to Linguistics. Series in Linguistics. Volume 1.* Blaine. Second Language Publications. Washington
- Hunyady, Gy. (2001): *Sztereotípiakutatás, hagyományok és irányok.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
- Vicsek, L. (2006): *Fókuszcsoport.* Osiris Kiadó. Budapest

Tar Ildikó – Wiwczaroski, Troy Brian

Debreceni Egyetem

Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma

Agrárszaknyelvi és Kommunikációs Tanulmányok Tanszék

Academic Difficulties in ESL Courses at Medical Faculties

Our research results, derived from the Study Skill Checklist (source: Cook Counselling Centre, Virginia Tech Research University) and interviews, tested reading and language skills and revealed that more than 70% of first year medical students have comprehension difficulties. The findings of focus group interviews suggest that the students encounter several difficulties in their interaction with peers and lecturers, have problems in intercultural communication and with cultural shock in a foreign environment. While ESL teaching at medical faculties has a history going back several decades, its success at medical faculties can only be assured if improvements are made in the teaching of ESL to meet the specific problems of medical student learners.

Keywords: medical students, reading skills, comprehension, intercultural communication, mental-hygienic care

Antecedents

The issue of mental hygienic care for foreign students was placed on the agenda of the Mental Hygienic Counselling Board, DEOEC, University of Debrecen in the autumn of 2009. An increasing number of cases suggested that foreign medical students had not only problems with integration into a completely unknown social and academic system, but also with their basic language skills.

Presuppositions

Mental hygienic care might be essential and the inclusion of foreign students into Hungarian social and academic environment might need active support in the following areas:

1. the required level of *English language skills* (there is a significant gap between the level of students from English speaking and non-English speaking secondary schools)
2. *learning competency* in relation to and independent of academic skills (intellect, ability)
3. *adjustment* to the Code of Studies and Exams at the university (also to improve relationship with the Educational Office and with departments responsible for tutoring specific technical subjects)
4. *coping with stress* in relation to lifestyle and life situations, adjustment difficulties, crises as a result of being overburdened
a, coping with adjustment difficulties in the framework of mental hygienic advisory sessions

- b, providing therapeutic, occasionally psychiatric treatments or interventions.

In the light of the above mentioned, the development of this complex model of care requires a comprehensive and descriptive investigation on foreign students, focusing on three key areas:

- A. individual and group interviews
- B. language tests (focusing on basic skills)
- C. targeted questionnaires and evaluation of their results.

Preliminary investigations

Two preliminary investigations were carried out in the Institute of Behavioural Science, DEOEC Debrecen, one with focus groups and another based on questionnaires. Hungarian students were also asked to fill in various questionnaires to identify and later to adapt those questionnaires for foreign students which might comply with the objectives of our investigation.

Focus group interviews sought to explore the fears and expectations of first year foreign medical students, while the questionnaires the correlations between their language competence levels and learning skills. English language testing was performed by the Department of Technical Language Instruction and Communication Studies, Faculty of Agricultural and Engineering Sciences, University of Debrecen.

The following section of the present study will present the findings of the above preliminary examinations and provide recommendations to map out future investigations in line with key research objectives.

Focus group interviews

The investigation sought to obtain feedback about the fears and expectations of foreign students in relation to their academic studies and their stay in Hungary. Group interviews were carried out by moderators in several groups. The number of participants was approximately 60.

Students' expectations were divided into the six following categories in relation to:

1. education, learning etc. (e.g. quality education, graduating in 5 years)
2. the structure of education, access to information (e.g. information on the Code of Studies and Exams, the campus, the system of education in English language)
3. social life, free time (e.g. opportunities to meet Hungarian medical students, organization of common programs, leisure time and recreation activities etc.).

4. the municipality (public authorities) of Debrecen (e.g. information notes in streets in English, health care and administration staff should speak English etc.).
5. Hungarian culture, language, inhabitants (opportunities to gain in-depth information on culture, history and people in Hungary, access to Hungarian language courses)
6. students' independent way of life (how to live and cope with everyday problems on their own: cooking, washing, shopping etc.)

Students' fears have been assigned into the following 5 categories:

1. fears about learning (failure at exams, difficulties in understanding lectures and seminars in English etc.).
2. fears about a foreign language and an unknown culture (e.g. language difficulties in both Hungarian and English, (mutual) attitude problems between foreign and Hungarian students, potential exposure to insults etc.)
3. fears about their home countries and families (losing their close ties with family members, friends, their culture or might experience home sickness)
4. fears about their independent lifestyles: coping all alone, illnesses, loneliness, getting lost in the campus or in the town etc.).
5. fears about the years after graduation: how their (foreign) degrees will be judged in their home countries, how they will find jobs and start careers.

Investigation on the correlation of language level and learning skills

The investigation included 120 people; 70% of them speak English as their second language.

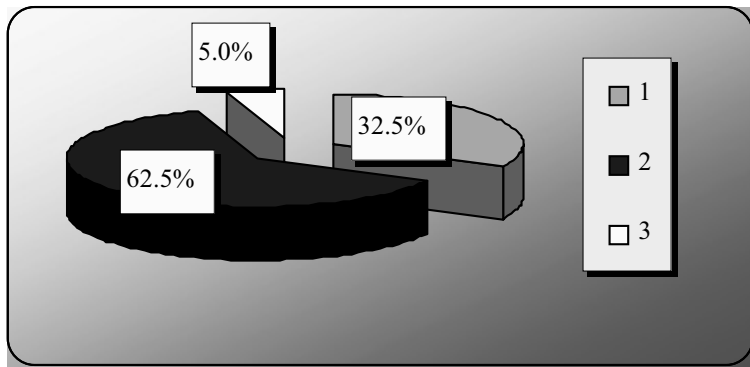
Out of the four key language skills, the initial part of our investigation studied students' academic reading skills by the *IELTS* (International English Language Testing System: *Academic Reading, Zoo conservation programs*, Cambridge Practice Tests for IELTS 1. pp 24-27.) Cambridge University Press 2003).

Maximum score: 13 points, evaluation:

0-4 points	not acceptable (indicated with blue in the pie chart)
5-9 points	acceptable (indicated with purple in the pie chart)
10-13 points	compliant (indicated with white in the pie chart)

Distribution in terms of language skill level in the sample (N=120)

Figure 1



Survey on the level of learning skills

Students' level of learning skills was assessed with the Study Skill Checklist (source: Cook Counselling Centre, Virginia Tech Research University). The questionnaire seeks to explore the following areas of student attitudes and habits:

- timetable
- concentration
- note making
- reading
- taking exams
- writing skills.

The questionnaire provides statements relating to the inadequate development level of a specific skill. Students were asked to evaluate these statements if those are true of them or not. (The percentage of students' answers is presented in the Table 1, Appendix).

As the above table shows, most problems emerged in relation to fast reading (scanning), with making notes and with remembering reading materials.

The percentage of students who need help in relation to certain learning skills:

Table 2

<i>Factors</i>	<i>Need help</i>	
	Yes	No
Timetable	45.83	54.17
Concentration	34.17	65.83
Active listening	25.00	75.00
Reading	70.00	30.00
Taking exams	33.33	66.67
Writing	29.17	70.83

N=120

70 % of the studied students need help with their reading skills, and the least problematic area is note-making (perhaps because students fail to make notes in classes!).

Correlations of language and learning skills

The study of the correlation of students' learning techniques, level of English and the role of their "learning language" leads to conclude the following:

Students in the *weakest language level category* show relevant gender differences in *reading skills*: the percentage of girls who admit their difficulties is much higher than that of boys.

The *medium language category* also reveals considerable differences in relation to reading: four times more boys account of reading difficulties than girls.

The *weakest language level category* also presents gender differences in note-making skills: much higher percentage of boys report on difficulties and admit they need support than girls.

Towards solutions

Taking into account the fact that any language is best learned in context, through meaningful content, in retooling ESL courses for students such as those examined above, we must be prepared to first solve that problem which is the lynchpin to tackling all the other categories of problems: reading comprehension.

Language teaching theories are realized in a myriad of individually-tailored programs designed to meet local educational needs. The classical humanist approach to education stresses abstract, but generalized, intellectual

thinking. Capacities such as analysis, classification and reconstruction of elements of knowledge are developed through a sequencing of elements of knowledge from what is held to be simple to what is held to be complex. This approach aims to linearly and cumulatively sustain and convey knowledge and culture from generation to generation. (See and compare Bloom, 1976; Breen, 1984; Clark, 1987; Freire, 1970; Rodgers, 1989; Prabhu, 1983; Stenhouse, 1975; and White, 1988) Seen from the point of view of L2 teaching, this approach is defined by the teaching of knowledge about the target language. The focus is on a language's structure and grammar rules. The study of literary texts is interpreted as having inherent value, as these texts belong to what is considered to be 'high' culture. Thus, languages are taught with the understanding that their knowledge brings with them a certain cultural prestige. Nonetheless, in post-communist Hungary, L2 learning has not gotten off the ground and more disappointing is the way in which foreign language education is being mishandled at universities. (See detailed discussion in Wiwczaroski, 2009)

LSP courses accommodate students in study areas which are typically more pragmatic and goal-oriented. Instruction tends to be based on experience of real world job market needs and seeks to make extensive use of authentic materials. Course content is tailored to the needs of specific groups of homogenous learners. Language should be taught through a focus on authentic use in context (as opposed to utilizing mere fragments of correct usage used to learn a language). In order to solve problems and cope with the demands of content learning in a foreign language, the learners have to expand their linguistic resources and activate a range of cognitive processes.

As reading skills were identified as the weakest among those measured, and especially as reading comprehension is a competency which forms the basis for establishing competencies in the other examined areas, we would recommend the following for medical students:

1. *Rhetorical pattern identification exercises* in reading and writing should be taught and practiced. Failure to identify the organizational pattern of what students read leads most often to misunderstanding of texts. Such exercises better anchors knowledge obtained through reading in the students' memories, thereby facilitating important information recall and new vocabulary mastery, respectively.

2. *Note-taking and outlining skills practice.* For medical students, note-taking is vital for preserving accurate case histories and medical charts, as well as data collection for studies and reports. Yet, accurate note-taking is a skill which must be honed. Outline writing checks student ability to recognize key content in context, as well as logical flow verification.

3. *Analytic reading strategies development.* Punctuation, contrast and paraphrasing following the introduction of new, and therefore difficult, terms often define these terms in medical texts, but students often fail to realize this fact. Practice in recognizing innate textual reading comprehension aids is vital to understanding medical written material.

4. *Vocabulary development skills.* Many medical students rely on passive vocabulary from their educational pasts to ‘get through’ reading a new text. Without new vocabulary learning and retention, misreading results and frustration develops; in essence, the student’s English knowledge atrophies, despite repeated exposure to English texts.

Our research project is still under development, and we will continue to report on our progress in future publications.

References

- Bloom, B.S.(1976): *Human Characteristics and School Learning*. McGraw Hill. New York
- Breen, M.P. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. In: Brumfit, C.J. (ed.) (1984): *General English Syllabus Design*. Pergamon. Oxford.
- Brinton, D.M., Snow M.A. – Wesche, M.B. (1989): *Content-based Second Language Instruction*. Newbury House. New York
- Clark, J.L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press. Oxford
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin. Harmondsworth
- Koltai, Z. (2006): A magyar lakosság és vállalati szféra lakó-, illetve telephelyválasztásának szempontjai. *Területi Statisztika*. 2006. május. 240–254.
- Prabhu, N.S. (1983): *Procedural Syllabuses*. Paper read at the 18th Regional Seminar, SEAMEO RELC.
- Rodgers, T.S. (1989): Syllabus design, curriculum development and polity determination. In R.K. Johnson (Ed.) *The second language curriculum*. CUP. Cambridge
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann. London.
- Wiwczaroski, T. B. (2009): “Resistances and Barriers to the Introduction of CLIL Courses” *ESPWorld* Issue 5 (26), Volume 8. http://www.esp-world.info/Articles_26/Original/Resistance.pdf

Appendix

Table 1

<i>Question</i>	<i>Title</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>
q1	I spend too much time studying for what I am learning.	38.33	61.67
q2	I usually spend hours cramming the night before an exam.	50.83	49.17
q3	If I spend as much time on my social activities as I want to, I don't have enough time left to study, or when I study enough, I don't have time for a social life.	50.00	50.00
q4	I usually try to study with the radio and TV turned on.	30.83	69.17
q5	I can't sit and study for long periods of time without becoming tired or distracted.	51.67	48.33
q6	I go to class, but I usually doodle, daydream, or fall asleep.	30.83	69.17
q7	My class notes are sometimes difficult to understand later.	35.83	64.17
q8	I usually seem to get the wrong material into my class notes.	15.83	84.17
q9	I don't review my class notes periodically throughout the semester in preparation for tests.	36.67	63.33
q10	When I get to the end of a chapter, I can't remember what I've just read.	25.00	75.00
q11	I don't know how to pick out what is important in the text.	33.33	66.67
q12	I can't keep up with my reading assignments, and then I have to cram the night before a test.	37.50	62.50
q13	I lose a lot of points on essay tests even when I know the material well.	51.67	48.33
q14	I study enough for my test, but when I get there my mind goes blank.	27.50	72.50
q15	I often study in a haphazard, disorganized way under the threat of the next test.	35.83	64.17
q16	I often find myself getting lost in the details of reading and have trouble identifying the main ideas.	40.00	60.00
q17	I rarely change my reading speed in response to the difficulty level of the selection, or my familiarity with the content.	44.17	55.83
q18	I often wish that I could read faster.	62.50	37.50
q19	When my teachers assign papers I feel so overwhelmed that I can't get started.	31.67	68.33
q20	I usually write my papers the night before they are due.	37.50	62.50
q21	I can't seem to organize my thoughts into a paper that makes sense.	26.67	73.33

(N=20)

VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

Lukácsi Zoltán
Budapesti Gazdasági Főiskola
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Variation in Unsuccessful Candidates' Performance Levels during the Administration of Consecutive Examinations

Examination results contain a wealth of information, and the meaning they convey often depends on the approach of interpretation adopted. From the developer's point of view, variation in levels of achievement might serve as a test of quality control. The primary objective of my quantitative research was to test the alternative hypothesis that performance levels of failed candidates will rise from one examination period to another. The results showed that if a compensatory approach was applied, reading was the only skill to display a significant rise, while grammar and vocabulary values decreased significantly. A conjunctive approach, by contrast, would result in an increase of performance on all papers except the grammar and vocabulary part.

Introduction

Reliability is a fundamental component of useful language tests (Bachman - Palmer, 1996). It is defined as “consistency of measures across different conditions in the measurement procedure” (Bachman, 2004:153). These different conditions include a) areas of language ability; b) personal characteristics; c) test method characteristics; and d) random factors (Bachman, 1990). In language testing, we seek to estimate candidates' attainment levels and identify differences among test takers while attempting to minimise variance due to construct alien differences.

The investigation of reliability entails logical analysis on the one hand, and empirical research on the other (Bachman, 1990). In Hungary, state accredited language examinations are by definition highly standardised tests, and therefore qualitative content analysis is an inherent part of item writing and test development. Reliability, by contrast, has to be proven by means of statistical analyses after the event.

This study aims to report the procedures, results, and implications of such an investigation *at Euro Examinations, Budapest*. Since language examinations are not merely instruments that measure communicative competence but they are also products for consumption, exam providers might be more interested in how reliable test scores are for reasons of marketing rather than professionalism. Luckily, test usefulness is not concerned with underlying reasons. Qualitative data from an on-line inquiry at *Euro Examinations* unveiled a tendency in candidates to challenge the credibility of published results if they felt they had performed differently. The possibility of resultant loss in potential candidature urged the management to commission a comparative analysis of consecutive exam

administrations. The logical premise assumed that an unsuccessful test taker is expected to gain better results at a second attempt. Consequently, the analysis would mean pair-wise comparisons of results, or achievement levels, of failed candidates, where experiencing an increase would provide reliability evidence.

Admittedly, such an approach hardly meets professional requirements. The alternate or equivalent forms method of testing reliability requires that the same sample of test takers be presented with two instruments that are equivalent in content and the ability measured (Bachman, 1990, 2004; Hughes, 1989). Furthermore, if the data analysed are raw scores, parallelism only holds if the two forms have the same mean difficulty, variance, and covariance (Shaw - Weir, 2007), and if “the true scores on both tests are equal for all persons in the population, and the variance of the measurement error is equal in both tests” (Verhelst, 2004:4). Moreover, in the present study, reliability of equivalent forms was posed as the null hypothesis: Mean achievement was expected to change, as it was hypothesized to increase as a result of preparation, practice, and familiarity with the test format.

The analysis sought to test the following hypotheses: The null hypothesis stated that unsuccessful candidates’ attainment levels did not increase from one exam administration to the next. However, the *Exam Office* was convinced that there was reason to believe that test takers prepared for re-sits, they had not reached their maximum attainment levels, they were increasingly motivated to pass so that in the typical scenario they could earn their degrees or extra points for university entrance, and they expected to score higher than previously. Therefore, the alternative hypothesis stated that unsuccessful candidates’ attainment levels increased from one exam administration to the next.

Previous research and measurement theory firmly discourage stakeholders from using results from direct comparison of raw scores in disjoint samples when judging levels of test or item difficulty, or candidate ability (Bachman, 2004; Bárdos, 2002; Livingston, 2004; Szabó, 2009; Verhelst, 2004b). Instead, measurement specialists advise working with the same sample or one that has been proven to have identical statistical properties with the reference sample, or devise a linked design through common items or persons. Moreover, while in my research, the testees were the same in both samples in terms of identity, they could not be viewed as unchanged in their statistical properties; thus, I could draw no meaningful conclusion as to test difficulty or candidate ability from the differences in raw scores.

The inherent enigma was ultimately resolved in the application of item response theory (IRT) through many-facet Rasch measurement (MFRM), for test takers' responses were routinely processed with FACETS (Linacre, 2009). Candidates received scaled ability scores expressed in logits that constituted an interval scale and were directly comparable thanks to anchor tasks in a linked design. Even though FACETS has received lots of criticism in recent years primarily because of the joint maximum likelihood estimation the software applies (de Jong - Linacre, 1993; Verhelst, 2004b), the estimated logit values were still far more promising than unprocessed test scores.

Method

This study presents the results and discussion of a quantitative inquiry that compared the raw scores and the scaled ability levels of candidates who failed in one exam period and decided to sit for the test in the subsequent administration period. The primary aim of the comparison was to unveil any changes in test or testlet difficulty, and candidate ability.

Participants

The participants of my study were altogether 399 unsuccessful candidates that performed below the set standard in general English at level B2 in March, 2010. The sample comprised three cohorts: 380 test takers tried to pass the written exam; 131 testees attempted the oral exam; and 112 candidates sat for the complex exam in May, 2010.

A group of five principal examiners participated in setting a cut score for the complex examination; this cut-off served the basis for establishing minimal competence levels on skill-based testlets.

Materials and apparatus

In accordance with current legislation concerning language testing, the written exam consisted of tests of a) reading; b) writing; c) grammar and vocabulary; and d) mediation. Since very few examinees choose the bilingual exam and those who do tend to pass, I excluded the mediation paper from my comparative analysis. This did, nevertheless, form a part of the scaled ability values that added up to cumulatively construct the final result. The oral exam consisted of tests of a) speaking; and b) listening.

In the analysis, I worked with standardized raw score values that I received as an Excel file, and scaled logit values following MFRM analysis. The latter differentiated among the items according to a) item difficulty; b) item discrimination; c) task type; d) rater severity; and e) rating scale applied.

Procedures

I entered my data into SPSS and ran Wilcoxon signed-ranks tests, and paired samples *t*-tests to see if there was any meaningful difference between the March and May raw scores. I used Excel to create visual representations of the results.

Results and discussion

In the first part of the analysis, I worked with the raw score distributions. I found that on average the scores on the grammar and vocabulary, reading, and speaking papers increased; they remained practically unchanged on the writing paper; and they saw a sizeable fall on the listening paper.

Figure 1.
Standardised raw score means on the test papers in March and May, 2010.

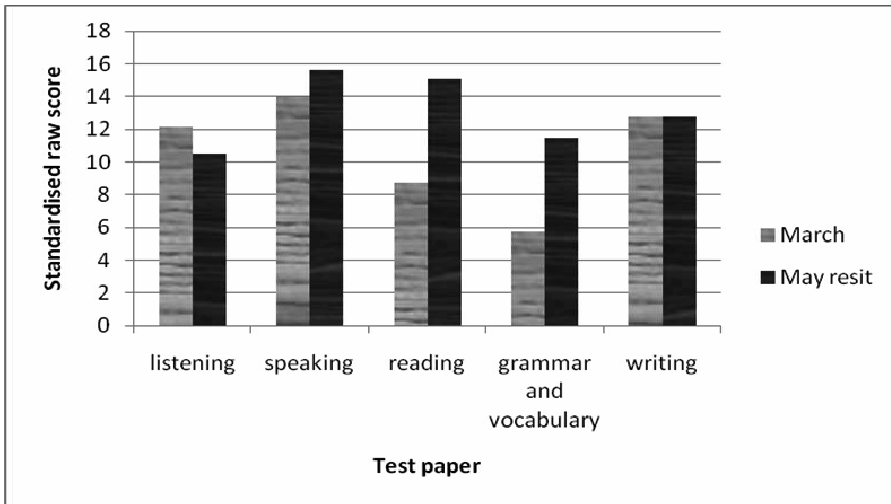


Figure 1 shows in more detail the raw scores on the listening paper fell from a mean of 12.13 to 10.54. Mean speaking scores rose from 13.96 to 15.63. The mean scores in reading jumped from 8.76 to 15.08. Mean grammar and vocabulary scores literally doubled from 5.76 to 11.48. Writing raw score means stayed on 12.75. Overall, the results expressed in raw scores displayed a marked increase.

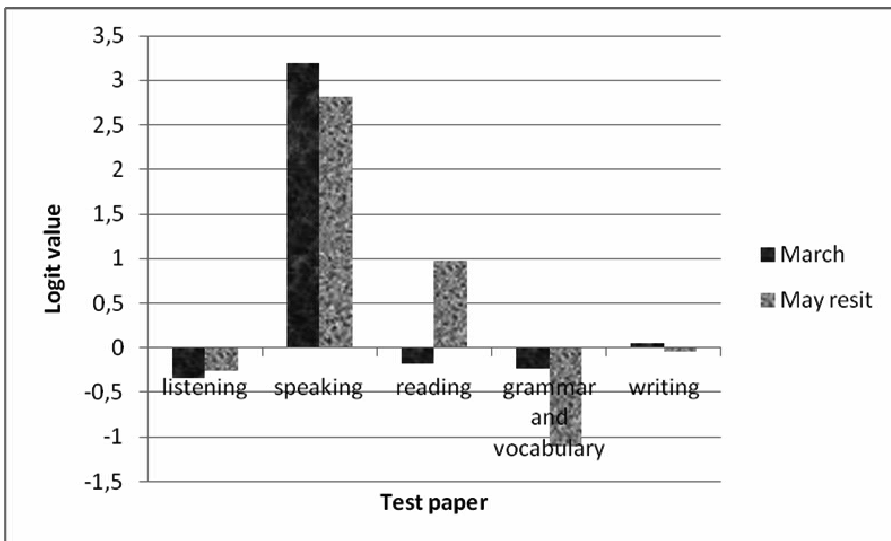
However, raw scores by themselves are not adequate measures of candidate performance, since they contain information about test and item difficulty as well: Higher performance at a second attempt might be attributed to increased attainment levels; but it might also be the result of a drop in test difficulty. And this is a reductive approach already, for many other factors are left

unobserved, such as the amount of change due to test wiseness, the practice effect, random guessing, familiarity with the content, or differential levels of motivation to name but a few.

Since the March 2010 population was not weaker than previous candidate cohorts, the apparent poor performance of test takers in the sample in grammar and vocabulary, as well as reading was unexpected in absolute and relative terms, too. When viewed as separate skills and knowledge, the mean scores suggested that these examinees were unusually underprepared for the examination. In comparison with the other skills-based results, on the other hand, reading would have been expected to surpass listening performance levels; and it seemed unlikely that candidates with poor grammar and lexis, and minimal reading skills would be able to compose relatively well-written texts. These considerations pointed to a combined effect of test difficulty and candidate ability on the changes in raw scores.

The scaled ability levels expressed in logit values promised to resolve this tension. The comparison of March and May logit means revealed an increase on the reading, and listening papers; very little decrease on the writing paper; and a substantial drop on the grammar and vocabulary, and the speaking papers.

Figure 2.
Scaled ability logits on the test papers in March and May, 2010.



As Figure 2 shows, listening logit values rose from a mean of -0.34 to -0.26. Speaking scaled abilities fell from 3.19 to 2.81, on average. Reading saw a

steady increase from a mean of -0.17 to 0.97. Grammar and vocabulary logit means dropped from -0.23 to -1.09. Writing stayed relatively stable: the March mean 0.04 shrank to -0.04 in May. Naturally, negative values here do not indicate absence of ability.

In this set of calculations, individual logit values representative of scaled ability levels are not to be compared within a test or candidate. The speaking and writing components of the test were analysed with rater severity and rating scale as two further facets in the estimation on top of item difficulty, item discrimination, and task type; and, consequently, the estimates do not share a common scale. It is not correct, therefore, to conclude for example that in the March session candidates on average performed over nine times better at speaking than listening.

The most important advantage in IRT, nevertheless, is that within the skill or knowledge tested comparisons can be meaningfully executed (Verhelst, 2004b). When contrasting mean logit values within a skill, we are perfectly entitled to claim that for instance the 0.08 logit rise in listening is a function of a genuine increase in candidate ability and independent of test difficulty. Similarly, the 0.37 logit fall in speaking, the 1.14 logit increase in reading, the 0.86 logit decrease in grammar and vocabulary, and the 0.08 logit drop in writing are indicative of skill dependent and test or item independent changes in the sample.

If we are to look beyond the sample, we have to refer to the tools of inferential statistics. The population in my study was postulated to comprise all potential unsuccessful candidates at level B2 on the Euro. To test whether the difference present in the sample was meaningful or owing more to random sampling error, I ran paired-samples *t*-tests on each testlet. The tests revealed that only the reading, and the grammar and vocabulary papers had significantly different scores at $p < .05$ ($t_{\text{reading}} = 22.809$, $t_{\text{gramvoc}} = -23.414$). In the other cases, the differences did not represent a genuine phenomenon ($t_{\text{listening}} = 1.153$, $p = 0.25$; $t_{\text{speaking}} = -1.252$, $p = 0.21$; $t_{\text{writing}} = -0.868$, $p = 0.38$). An apparently contradictory pattern emerged from a comparative analysis of the raw scores and the scaled abilities. Reading was the only subtest where the direction of change from March to May was the same in both approaches: A clear and statistically significant increase was observed. In the listening, speaking, and writing subtests the direction of change differed, but because of its volume and insignificance this could be put down to variance in test method characteristics. However, the grammar and vocabulary subtest posed a problem, for the increase in standardised raw score means and the decrease in mean scaled ability levels seemed incompatible. Qualitative data from item writers and members of the benchmarking team further challenged the probability and credit of such an association.

Using OPLM (Verhelst, Glas, & Verstralen, 1995), I re-estimated item parameters and candidate abilities in reading, and grammar and vocabulary. I applied the two-parameter logistic model, where the weighted raw scores are a sufficient statistic for the calculations. The weights are the item discrimination indices that are imputed as known constants (Verhelst et al., 1995). As a result, all the candidates with a similar weighted total score are estimated to have achieved the same level of ability regardless of their individual response patterns. These calculations necessitated setting new cut scores. I worked with five expert markers to set the cut-offs with the Bookmark Method (Council of Europe, 2009).

The reliability of our standard can best be expressed by Krippendorff's α coefficient, an index that expresses the amount of agreement among any number of judges with any level of data based on a single marking session (Krippendorff, 2004). After two rounds of discussions, the panel reached reasonable amounts of agreement ($\alpha = .7843$, and $.7226$ in March and May, respectively), which we interpreted as acceptable reliability without violating the validity of our score interpretations.

In our decisions, panellists agreed to lower the raw score equivalent of the reading standard in March from 16 to 14, but raise the same in May from 12 to 15. By contrast, we also decided to raise the grammar and vocabulary passmark expressed in raw scores from 17 to 19 in March, but lower it from 27 to 21 in May. At the same time, the judges left the cut-offs in the other parts unchanged.

The cut scores were understood to stand for 60% of the skill in question in line with current legislation in Hungary, and lower and higher percentages were allocated by means of linear regression such that the minimum score equalled 0% and the maximum score equalled 100%.

I found that candidate abilities in reading rose from -0.06 in March to 0.49 in May on average. This increase mirrored the tendency seen in raw scores and logit values estimated by FACETS. The shift was less expressed; nonetheless, the roughly 0.5 logit raise was still equivalent to about half the distance between two adjacent scale levels in the CEFR.

In terms of grammar and vocabulary, the re-estimated abilities displayed a similar pattern to the raw scores. Logit values changed from a mean of -1.13 in March to a mean of -0.20 in May. The raise here unveiled that candidates in March were at about B1, and attained level B2 in two months' time.

A series of *t*-tests revealed that candidate abilities estimated by OPLM were significantly better in listening ($t = 2.534, p < 0.05$), speaking ($t = 5.054, p < 0.01$), reading ($t = 5.054, p < 0.01$), as well as grammar and vocabulary ($t = 22.111, p < 0.01$) in May than in March.

Conclusion

The evidence gleaned from the comparative analysis supported the alternative hypothesis that candidate ability increased from one exam administration to the next on a sample of previously unsuccessful test takers. Because of the differences in data processing, and in the methods of test score analysis, the conclusions drawn must be tentative. Nevertheless, the findings point out three areas for consideration.

First, FACETS undoubtedly has the advantage over other software applications of accounting for unfavourable human rater variance, as well as test method variance, e.g. task form. Yet, the analysis showed that writing remained unchanged in the short space of time between two exam administrations. Therefore, it seems impractical to apply this method of estimation next to the compulsory and labour-intensive re-standardisation sessions, especially given that making sense of the resultant fair scores proves an overwhelming problem for candidates, exam prep teachers, parents, and a number of professionals in testing alike.

Second, at the time of the research, the Exam Office calculated the result using the compensatory approach. As explained in the Manual (Council of Europe, 2009: 84), “[f]ailing on some tasks may be compensated by good performance on other tasks”. However, the analysis revealed that contrary to expectations, an excessive increase in reading did not assist candidates in grammar and vocabulary: Candidate performance slumped in 89% of all cases. Therefore, the conjunctive approach would be the adequate alternative.

Third, based on the results of the *t*-tests, when preparing students for an exam intensively, reading as well as grammar and vocabulary are the two areas teachers are advised to focus on in the interest of the highest benefit.

References

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. Oxford
- Bachman, L. F. (2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bachman, L. F. - Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press. Oxford
- Bárdos, J. (2002): *Az Idegen Nyelvi Mérés és Értékelés Elmélete és Gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Council of Europe. (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*. Language Policy Division. Strasbourg
- de Jong, J. - Linacre, J. M. (1993): Estimation methods, statistical independence and global fit. *Rasch Measurement Transactions*. 7/2. 296-297.
- Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge
- Krippendorff, K. (2004): *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications Inc: Thousand Oaks, C.

- Linacre, J. M. (2009): FACETS Rasch Measurement Computer Program, Version 3.65.0. Winsteps.com. Chicago
- Livingston, S. A. (2004): *Equating Test Scores (Without IRT)*. Educational Testing Service. Princeton, NJ.
- Shaw, S. D. - Weir, C. J. (2007): *Examining Writing* (Studies in Language Testing No. 26). Cambridge University Press. Cambridge
- Szabó, G. (2009): Ponthatár vagy képességszint? Az IRT-alapú teljesítményszint minimumok megállapításának gyakorlati kérdései a nyelvtudásmérésben. *Modern Nyelvoktatás*. 4/1. 3-13.
- Verhelst, N. (2004a): Classical test theory. In: Takala, S. (ed.) *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Section C). Council of Europe / Language Policy Division. Strasbourg.
- Verhelst, N. (2004b): Item-response theory. In: Takala, S. (ed.) *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Section G). Council of Europe / Language Policy Division. Strasbourg
- Verhelst, N. - Glas, C. - Verstralen, H. (1995): *One Parameter Logistic Model OPLM*. CITO. Arnhem

Pálinkás Magdolna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

TDK dolgozatok a BME angol nyelvi szekciójában

A BME hallgatók tudományos diákköri (TDK) tevékenysége tipikusan a tudományos kutatási módszerek megismerésére, kisebb, tudományos igényű feladatok megoldására irányul. Évente mintegy 650 diák vesz részt a műegyetemi konferenciákon. A meghirdetett témák körére, a vizsgálatok milyenségére nincs semmiféle előírás azon felül, hogy mutasson túl a graduális képzésben oktatott tananyagon. Hogyan készülnek fel a hallgatók a TDK dolgozatok megírására? Ki vagy mi segíti őket abban, hogy akár nemzetközi téren mind formailag, mind tartalmilag megfelelő idegen nyelvű tudományos cikket megírjanak? Kutatásomban az angol nyelvű TDK dolgozatok elemzéséből, valamint konzulensekkel és TDK-n előadó hallgatókkal történt interjúk során arra a következtetésre jutottam, hogy sokszor csak önmagukra hagyatkoznak a hallgatók, melynek következményei akár súlyosak is lehetnek.

Kulcsszavak: műfajelemzés, interjú, tudományos cikk, tudományos dolgozat, angol nyelv, hivatkozások, plagizálás

Bevezetés

A TDK története és célja

A TDK a Tudományos Diákkör rövidítése, melynek előzménye, hogy a felsőoktatási intézményekben az 1950-es évek elejétől egy-egy vezető oktató köré gyűlve több hallgató végzett tudományos kutató munkát. Az egyetemeken, főiskolákon folyó hallgatói tudományos tevékenységet, a tudományos diákköri mozgalmat a hallgatók egy részének önképzési szándéka, a minőségi képzés iránti igény és a felsőoktatási tudományos utánpótlás elősegítésének szándéka hívta életre. A tudományos diákköri tevékenység a minőségi értelmiségi képzés fontos területe volt a tehetséges és ambiciózus hallgatók számára. Mára a legtöbb esetben valóságos „körről” ugyan nem beszélhetünk, de a lényeg – az oktatott tananyag rutinszerű gyakorlásán túlmutató, tudományos igényességű, vezetett munka – megmaradt. Legtöbbször az oktató verbuvál közvetett (pl. tanszéki hirdetmény) vagy közvetlen (pl. a hallgatók megszólítása) módon a téma iránt érdeklődő hallgató(ka)t, aki(k) rövidebb-hosszabb időn keresztül foglalkoznak a feladat megoldásával. A hallgatók munkáját tovább segítő, a formai követelményekkel kapcsolatos egységes útmutató található az egyetem, ill. a karok honlapján. Évente körülbelül 650 hallgató vesz részt a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) megrendezett tudományos diákköri konferenciákon, ami a nappali tagozatos létszám mintegy 5%-a.

TDK-n való részvétel előnyei

E nagyszámú részvételi arány valószínűleg annak köszönhető, hogy a TDK dolgozat készítése egyrészt hozzájárulhat a hallgatók tudományos kutatói pályán való elinduláshoz, másrészt az oktatóknak és a kutatóknak ad lehetőséget a diákok szakmai ismereteinek, azok gyakorlati alkalmazásának jobb felmérésére, továbbá a szakmai utánpótlás a PhD képzésre jelentkezők érdemi kiválogatásához. A TDK keretei között folyó tudományos tevékenység a doktori képzés előiskolájának is tekinthető, hiszen egyes doktori iskolákban a felvétel alapfeltétele az eredményes tudományos diákköri tevékenység.

Az angol nyelvi szekció

A BME Idegennyelvi Központjában (IK) is már a kezdetektől nevezhettek a diákok a különböző nyelvi szekciókba, ahol az IK-ban tanított 7 idegen nyelv bármelyikén leírhatták illetve előadhatták tudományos munkájuk eredményét. Bár a beadott pályaművek többsége színvonalas, ám sok olyan akad köztük, melyek nemzetközi téren nem teljesen felelnek meg az elvártaknak, esetleg plágium gyanúja merül fel. Az utóbbi három év angol nyelvi szekciójába benyújtott dolgozatok műfajelemzése során arra kerestem a választ, hogy mi okozza a legnagyobb nehézséget a dolgozat megírása során; vajon tartalmi, formai vagy egyéb jellegű problémával állunk-e szemben.

Kutatás

Résztvevők

A BME Idegennyelvi Központjának Angol nyelvi szekciójában 2008 és 2010 között pályázott 20 hallgató munkáját tanulmányoztam a hozzájuk csatolt bírálói és konzulensi véleményekkel együtt. A témák nagyon változatosak, az „élő sportközvetítés”-től a „szépségipar”-on át a „Hold sötét oldalá”-ig mindent felölelt, hiszen a nyelvi szekciókon 8 kar bármelyikének hallgatója részt vehet.

Kutatási módszer

Mivel a dolgozatok tartalmi és szerkezeti felépítése nagyon eltért egymástól, a szakértőkkel történt tanácskozás során négy szempont szerint vizsgáltam az írásbeli dolgozatokat: szerkezeti felépítés, források felhasználása, hivatkozások és bibliográfia.

A szóbeli prezentációt követően 2010 novemberében, diktafonra rögzítve, interjút készítettem hat előadó diákkal és két konzulenssel, előbbieket munkamódszerükről, utóbbiakat a diákkal való együttműködésről kérdeztem.

Eredmények

Írásművek elemzése

A beadott dolgozatok mind a négy általam vizsgált szempontból változatos eredményt hoztak: sem a szerkezeti felépítés, sem a források felhasználása, sem a hivatkozások illetve a bibliográfia megjelenítése nem mutatott egységes képet. A dolgozatok többsége szép kivitelű, logikailag jól felépített, érthető, világos munka képét mutatta. Némely hallgató azonban logikátlan felépítésű, csapongó stílusban írt, míg mások a csak kizárólag irodalmi háttér információt tartalmazó fejezeteket színes képekkel vagy ábrákkal illusztrálták, vagyis az önálló kutató munkára való utalást kihagyták. Akadt olyan is, aki minden tudományosságot mellőzve zavaros szerkezetű, könnyed, élménybeszámoló stílusában készítette el dolgozatát.

Szerkezeti felépítés

Az egyetemi honlapon a következő szerkesztési útmutató jelent meg:

- Címlap
- Tartalomjegyzék
- Táblázat- és ábrajegyzék
- Bevezetés
- Dolgozat szövege
- Összefoglalás
- Irodalomjegyzék
- Mellékletek, függelék

Úgy tűnik az útmutató nem segítette a hallgatók egy részét a *dolgozat szövegének* szerkesztésekor, hiszen 35% nem tért ki a kutatás módszerére, az eredményekre és nem elemezte, illetve összegezte a kapott eredményt.

Források felhasználása

A dolgozat terjedelmét körülbelül 10 oldalban határozták meg, ezen belül a hallgatók legkevesebb 4, legtöbb 38, átlagosan tehát 13 forrást dolgoztak fel - többségében, 70%-ban az Internetet használták. Kisebb csalódást okozott viszont az Internetes forrásokon belüli magas, 45%-os aránya a Wikipédiának, mely tény arra enged következtetni, hogy a jelen esetben angolul írandó dolgozat forrásai után nem sokat kutattak. Úgy tűnik, a dolgozat témája nem predesztinálja a felhasznált források mennyiségét és minőségét; például az egyik labdarúgásról szóló dolgozat 31 forrásából 30 az internetről származott, egy másik viszont 11 forrásának egyikét sem a netről vette, pedig a dolgozat témája a „vezeték nélküli számítógépes hálózat” volt.

Hivatkozások és bibliográfia

A már említett BME egyetemi útmutató részletesen kitér az irodalmi hivatkozások tartalmi és formai követelményeire – ezek leginkább az angolszász tudományos irodalomban elvárt szabályokra hasonlítanak. A TDK dolgozatot írók 20 %-a tartotta be az előírtakat, 35% index számokat használt, melyek a bibliográfiában megjelölt források előtt szereplő számokra utaltak. Íme néhány példa erre:

„008/6 „...the comparative size of the nanometer to a meter is the same as that of a football to the size of the Earth [1].”

„when materials are produced in nanoscale they have properties which they do not in bigger size [21].”

REFERENCES

[1] <http://e.wikipedia.org/wiki/Nanotechnology>

[21] Renkecz T.: Use of bimetallic coated silica nanoparticles in heterogenous catalysis, Project report, Londonn 2008

A hallgatók fennmaradó 45%-a egyáltalán nem jelölte a forrást sehol a szövegen belül, holott szó szerinti idézések is történtek. Remélhetőleg ezekben az esetekben a szabályok nem ismeretéből származó plagizálás történt és nem szándékos plagizálás. Szíjártó Zsolt, a Pécsi Kommunikációs Tanszék vezetője 2001-ben írta a tanszéken érvényes hivatkozási szabályokban a plágium fogalmát: „A plágium más szerzők gondolatainak, fogalmainak, szavainak használata anélkül, hogy erre az írás készítője írásban utalna...”. Szíjártó (2001) és további kifejtésében a bolti lopáshoz hasonlítja a plágium megítélését a mai tudományos világban. A kérdőre vont diákok többsége úgy érezte, hogy elég, ha hátul felsorolja a forrásokat, hiszen a dolgozat elolvasója ennek segítségével meg tudja találni a szó szerinti idézéseket is.

Interjú a diákokkal és konzulensekkel

Az irigylésre méltóan professzionális előadásokat követően az előadók külön-külön, ám mégis többnyire egybehangzóan válaszoltak a következő kérdésekre:

- Ön szerint mi a TDK dolgozat célja?
- Kinek íródik?
- Hogyan állt neki a megírásnak?
- Milyen nehézségekbe ütközött a megírás során?
- Témavezetőtől milyen segítséget kapott?

A diákok céljai önmaguk próba elé állításán és az anyagi megbecsülésen túl egybecsengtek az egyetem által kitűzött célokkal: felkészülés a diploma dolgozat megírására, továbbtanulás, szakmai előmenetel stb.

Meggyőződésük szerint nemcsak a bírálók és a konzulens fogja elolvasni az általuk megírt dolgozatot, hanem mindenki, akit az adott tudományos terület érdekel.

A dolgozat megkezdése előtt néhányuk elolvasott egy-két mások által sikeresen megírt munkát, melyre a karok is biztatják hallgatóikat, de akadt olyan is, aki csak úgy a saját feje és logikája szerint vágott bele az írásba. Néhány hallgató – akik abba a csoportba tartoznak, akik betartották mind a formai, mind a tartalmi követelményeket – a tudományos cikkek felépítését *angol kommunikációs készségfejlesztés* órán tanulta.

Legnagyobb ellenfelük az idő volt, sokan kicsúsztak, illetve csak az utolsó pillanatban tudták beadni a dolgozatokat. Egyikük bevallása szerint az angol nyelven történő írás kétszerezte meg az írásra szánt időt. Nehezen írták meg a bevezetést, és nehezen alakult a „gondolat logikus felfűzése” – ahogy az egyik interjú alany fejezte ki magát.

Jellemzően nem éltek a konzulens adta lehetőségekkel, nagyon önállóan dolgoztak, szinte csak nyelvhelyesség ellenőrzésre használták őket, mivel a nyelvi konzulens „úgysem ért a gépészethez”.

Ehhez a gondolathoz csatlakozik a konzulensek véleménye, melyben a kérdésre, hogy „mennyire veszik őket igénybe a hallgatók?”, kifejtik, hogy bár nem értenek olyan tudományos mélységben a szakmához, azért a szakmai nyelvezetet ismerik, és a nyelvi hibákon túl a formai és szerkezeti hibákra is tudnák figyelmeztetni a hallgatókat, ha igényelnék. Nehezményezték továbbá a konzultációs alkalmak ki nem használását a diákok részéről. Többnyire csak a tervezetet mondja el a hallgató a tavaszi félév vége felé, hogy megkapja a tanár beleegyezését: miszerint megnevezheti őt konzulensként és legközelebb ősszel csak a határidő lejárta után, vagy előtte egy-két nappal mutatja meg az idő hiányában szinte már korrigálhatatlan művet.

Összegzés, következtetések

A jelen cikkben vizsgált TDK dolgozatok többségénél a színvonal megfelelő, de aggasztóan sok esetben merült fel plágium gyanúja a megfelelő hivatkozások hiányának következtében. Bár az egyetem súlyosan bünteti a plagizálást, mégis minden alkalommal akad egy-egy eset. A jövőben tehát fontos feladatnak tartom a hallgatók felvilágosítását e téren, tudatosítván bennük a plágium súlyosságát.

Az Idegennyelvi Központ sajátos helyzetének köszönhetően, hiszen a Tolmács- és Fordítóképző Központ nappali tagozatos hallgatói létszáma

alacsony, minden karról fogad idegen nyelven előadni kívánó hallgatókat, akik közül sokan nem nyelvészettel vagy interkulturális kommunikációval, hanem műszaki-, gazdasági- vagy természettudománnyal kapcsolatos témával érkeznek. Bár ezen témák esetében nyelvi és szerkezeti szempontból a dolgozat elbírálását bátran felvállalja a nyelvtanár, a tudományos tartalmának megítélésében nem lehet biztos. Mára már az adott karon is be lehet nyújtani a dolgozatot és megtartani az előadást idegen nyelven, ezért a nyelvi központ fontolóra vette az hozzá benyújtandó TDK dolgozatok például nyelvészettel vagy interkulturális kommunikációval kapcsolatos témakörökre történő leszűkítését.

A hallgatók többnyire önmagukat képezve próbálnak összehozni egy tudományos dolgozatot, ehhez különösen nagy segítséget nyújtana, ha a *nyelvi kommunikációs készségfejlesztés* órán kívül más, szaknyelvet oktató nyelvi tárgyak tanmenetébe is beillesztenénk egy tudományos cikkek megírásának alapjaival foglalkozó modult.

Hivatkozások, utalások

A TDK-ról röviden

<http://www.mm.bme.hu/tdk/bemut.htm>

A TDK dolgozat formai követelményei

http://tdk.kozlek.bme.hu/index_elemei/dolgozat_forma.pdf

Szíjártó Zsolt (2001): A Kommunikációs Tanszéken érvényes idézési, hivatkozási szabályok

http://neprajz.btk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Letoltesek/plagium_szabalyzat.pdf

Dos Santos, M. (1996): The textual organisation of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*. 16/4. 481-499

Kurtán, Zs. (1997): Discourse structures in scientific research reports. In: Lengyel, Zs. - Navracsics, J. - Simon, O. (eds): *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém. 206-211

Swales, J. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and research settings*. Cambridge University Press. Cambridge

Szőke Andrea
Budapesti Gazdasági Főiskola KVIK
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Van-e helye az idegennyelv-tudás értékelésének egy AC jelentésben?

Az AC, vagyis Assessment Center, magyarul Értékelő Központ, a munkaerő-kiválasztás egyik speciális formája, amely a munkavállalótól elvárt kompetenciákra fókuszál. Az AC során a résztvevők viselkedésének megfigyelésével a gyakorlatban mérhető, valóban megfelel-e az adott személy a kérdéses munkakörrel szemben támasztott elvárásoknak. A Szolgáltatástudományi Módszertani Központ Alapítvány (SZTMK) 2009-ben a vállalati szektor igényeinek maximális figyelembevételével indította el „Szolgáltatási munkatárs” képzését, amelyet egy komplex vizsga zár le. A vizsgán, amelynek eredményéről a résztvevők AC jelentést kapnak, az elvárt kompetenciák és készségek között helyet kap az idegennyelv-tudás is. A tanulmány röviden bemutatja a képzést, valamint leírja a záróvizsga folyamatát és módszereit, amelyek alapján az AC jelentés elkészül.

Kulcsszavak: munkavállalók kompetenciái, kompetencia-mérés, AC jelentés, idegennyelv-tudás mérése, szolgáltatástudomány

Bevezető

A munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelni, az ismeretközvetítés és a készség-, illetve kompetenciafejlesztés megfelelő arányát az oktatásban megtalálni nem könnyű feladat. A vállalati szektor oktatással szemben hol hangsúlyosabban, hol kevésbé markánsan megfogalmazott kritikái között gyakran szerepel utóbbi vélt vagy valós hiánya, valamint a munkavállalók idegennyelv-tudásának bírálata. Számos esetben azonban a kritika mellett az összefogás, a segítségnyújtás is megjelent. A tanulmány egy, a vállalati szektor képviselőinek bevonásával kialakított képzés hátterét, annak elemeit és a képzést záró komplex, AC jellegű vizsgát mutatja be, külön kiemelve az idegennyelv-tudás szerepét a képzés során és annak értékelését a vizsga folyamán.

Jelen tanulmány a képzés és a vizsga bemutatásakor elsősorban a következő kérdésekre fókuszál:

- Van-e helye az idegen nyelvi képzésnek az SZTMK képzésén belül?
- Van-e helye az idegennyelv-tudás mérésének az SZTMK képzésén belül?
- Van-e helye az idegennyelv-tudás értékelésének az SZTMK AC jelentésében?
- Van-e szerepe az idegennyelv-tudásnak a munkaerőpiacon?

Az SZTMK Alapítvány és a „Szolgáltatási munkatárs” képzés

A Magyar Szolgáltatóipari és Outsourcing Szövetség kezdeményezésére jött létre 2007-ben a *Szolgáltatástudományi Módszertani Központ Alapítvány* (SZTMK), amely tudásközpontként a szolgáltatóipari innovációk terjesztése mellett a szolgáltatási szektor leendő munkavállalóinak képzését segíti. Az SZTMK Alapítvány országszerte szervez képzéseket, vállalati és oktatási szakemberek bevonásával tananyagot fejleszt, vizsgáztat, valamint a képzők képzését is vállalja (www.sztmk.hu).

A 2009-ben elindított „Szolgáltatási munkatárs” képzést megelőző szükségletelemzés („Az SSME szolgáltatástudomány, menedzsment és műszaki tudományok magyarországi elterjesztéséhez szükséges feltételrendszer vizsgálata”, Gazdasági Kutató Zrt., 2007) eredménye is azt mutatja, hogy létezik vállalati igény a képzés beindítására. A felmérés rávilágított a munkavállalók gyengeségeire: csapatmunka, kommunikációs készség, céltudatosság, alkalmasság az önálló munkavégzésre és problémamegoldás. Az is kiderült, hogy a vállalati szektor szerint a képzésekben az elmélet dominál a kompetenciák fejlesztésének rovására, pedig a gyakorlati megközelítés, a hatékony tréningek elvégzése jelentősen növelné a potenciális munkavállalók esélyeit a munkaerő-piacon. Ez pedig a cégek számára is idő- és költségmegtakarítást jelentene, hiszen így nem kellene a leendő munkavállalók készségeinek és kompetenciáinak fejlesztésébe külön pénzt és időt fektetniük. (A témáról bővebben lásd: Molnár, 2010)

A *Szolgáltatási munkatárs* képzés 850 órából áll, akkreditált, kompetencia-alapú, moduláris felépítésű, amelyet egy 3 hetes, szolgáltatási szektorban működő vállalatnál töltött gyakorlat követ. A képzést megelőző DACUM műhelymunkában a gyakorlati oldalról megközelítve kerültek kialakításra az egyes kompetenciák és a hozzájuk tartozó feladatok. A képzés során a szakmai ismeretek átadása mellett a tréningek is jelentős szerepet játszanak: a konfliktus- és stresszkezelés, a tárgyalástechnika, az asszertív kommunikáció, az interkulturális kommunikáció, a prezentáció stb. területén szerzett elméleti tudást a gyakorlatokon keresztül történő készségfejlesztés is kiegészíti.

A modulok a szolgáltatás területén működő vállalatok általános tevékenységéhez igazodnak, a 8. modulban jelennek meg az ágazat-specifikus ismeretek. A legnagyobb óraszámú modul az *Idegen nyelvű kommunikáció*, amely összesen 380 órából áll és magában foglalja az idegen nyelvű partnerrel folytatott kommunikáció fejlesztését, a szakmai nyelvismeretet, az üzleti levelezést, a munkafolyamatok ismeretét és a rendszerismeret-alkalmazások idegen nyelvű meghatározásait is.

A nyelvismeret azonban nemcsak ebben a modulban, hanem az egyéb modulokhoz tartozó, más kompetenciákban is megjelenik. Fontos az idegen nyelv ismerete és használata a bejövő információk rendszerezésekor, operatív tevékenység végzése közben, telefonos ügyintézés és elektronikus levelezés során, prezentációk alkalmazásakor, valamint értelemszerűen az interkulturális kommunikációban. Az idegennyelv-tudás tehát markánsan jelen van a képzésben.

Ezt az ún. *modulközi mérések* is bizonyítják, amelyek a nyelvi modul lezárásaként épültek be a képzésbe. A modulközi mérés két részből: egy írásbeli és egy szóbeli feladatból áll. Mindkét rész feladata követi a modern gyakorlatot, így olyan kommunikációs csatornákat használ, amelyek a vállalati szférában elterjedtek. Az írásbeli vizsgán e-mailt kell írniuk megadott idő alatt számítógépen a hallgatóknak, és azt el is kell küldeniük, míg a szóbeli vizsga egy Skype-on folytatott szakmai témájú telefonbeszélgetés. Mindkét mérésnek az a célja, hogy visszajelzést adjon a hallgatóknak arról, hogy munkahelyi környezetben adott feladatmegoldás megfelelő-e. A modulközi vizsgák *megfelelt*, ill. *nem felelt meg* minősítéssel záródnak, a hallgatók az értékelésen túl teljesítményük javításához javaslatokat is kapnak az értékelőtől.

A teljes képzést lezáró vizsga célja szintén nemcsak az elmélet elsajátításának mérése, hanem a leendő munkahelyen, az ügyfélszolgálaton fontosnak ítélt viselkedések feltárása is. A vizsga alapját a munkaerő-kiválasztásban alkalmazott Assessment Center (Értékelő Központ) módszer adja. (Vö.: Molnár, 2010)

Az Értékelő Központ (AC) és az AC jelentés

Fodor (2009) szerint az *Assessment Center* (AC), azaz *Értékelő Központ* az 1930-as években a német, majd az amerikai hadseregben jött létre. A gazdaságban először 1956-ban jelent meg a fogalom az USA-ban, az AT&T vállalatnak köszönhetően. Ott alkalmazták először ezt a mérési módszert, amelyet aztán egyre több cég átvett. A hetvenes évekig elsősorban a vezetők kiválasztására használták, majd a metódust tovább finomították, érvényességét igazolták és ma már a jövőbeli és meglévő munkatársak beválasztására előjelezésére alkalmazzák.

Az AC három lépcsőből áll: az első feladat tisztázni a munkakör által megkívánt szakmai és személyiségbeli elvárásokat, valamint a vállalat céljait; a második fontos elem az AC-ban résztvevő értékelők képzése; míg az utolsó lépcső maga a konkrét AC működtetése. Az első lépés során mindenképpen tisztázni kell, mik a vállalat céljai az adott pozícióval, munkakörrel, annak meghirdetésével, és ekkor kerülnek meghatározásra azok a tulajdonságok, képességek, készségek és kompetenciák, amelyek a munkakör betöltéséhez

feltétlenül szükségesek. Ezt követi az értékelők kiválasztása és alapos felkészítése, mivel az AC jellegű mérés során a hagyományos értékeléstől eltérő, új látásmódot igénylő módon és a megszokottaktól eltérő feladatok során kell az említett kompetenciákat stb. megfigyelni és értékelni. A harmadik lépés maga az Értékelő Központ működtetése.

A módszer célja, hogy felmérje és értékelje a betöltendő állás szempontjából a személyek szakmai tudását, képességeit, személyiségük struktúráját. Az AC során több kompetenciát mérnek több módszerrel (feladattal) és minden résztvevő teljesítményét több értékelő is minősíti, ezzel a *több nézőpontúsággal* biztosítható az értékelés végső objektivitása. A viselkedések értékelése az egyes viselkedéselemek (indikátorok) megfigyelésének segítségével történik. A résztvevők teljesítményének végső értékelésére az integrációs ülésen kerül sor, ahol minden értékelő elmondja adott jelölről a megfigyeléseit, benyomásait. Ezeket az ún. *kompetenciamátrixban* rögzítik, amely minden lényeges megfigyelt elemet magában foglal a jelölről.

A jelöltekről szóló információkat és értelmezésüket az AC jelentés tartalmazza. Ebben a résztvevők személyre szólóan olvashatják, hogy mik az erősségeik, mely területen értek el kompetens szintet, ill. hol szorulnak további fejlesztésre. (Fodor, 2009)

A komplex vizsga

Az SZTMK Alapítvány *Szolgáltatási munkatárs* képzését a fentiekkel megegyező, komplex vizsga zárja, amely után a hallgatók személyre szabott *AC jelentést* valamint a képzés elvégzéséről szóló tanúsítványt kapnak. A vizsga összesen nyolc készséget, ill. kompetenciát mér hét feladat segítségével. A megfigyelt kompetenciák között található például az ügyfélorientált viselkedés, a kommunikáció, a csapatmunka stb., a készségek területén pedig egyebek mellett a prezentáció és az idegennyelv-tudás is helyet kapott. A gyakorlatok valódi munkahelyi szituációkkal megegyező, túlnyomórészt szóbeli feladatok, amelyek közül az egyik az idegennyelv-ismeretet méri szakmai szituációs társalgással. Azonban az írásbeli feladatok között is akad olyan, amelynek megoldásához (receptív) idegen nyelvi készség is szükséges.

Az idegennyelv-tudás és az egyéb készségek mérése három-, ill. négy szempontú, ötfokozatú skálák segítségével történik, az egyes kompetenciákat pedig indikátorok segítségével értékelik. Nemcsak a kompetenciáknál emelik ki az erősségeket és a fejlesztendő területeket, hanem a készségeknél is, és mindkét területen tesznek fejlesztési javaslatokat is. Ezeket a hallgatók kezébe adott AC jelentés is tartalmazza, amelyben a

fentieken kívül a kompetenciák és készségek tartalmi leírása, valamint a mérési skálák is olvashatók.

Összefoglalás, következtetések

A bemutatott képzés és a komplex vizsga újszerűsége mellett hatékonnak is mondható. Ezt igazolják az eddig végzettek tapasztalatai is. (Molnár, 2010) Megállapítható, hogy a képzés kialakítása, a vállalati szektor bevonása, a gyakorlatorientált megközelítés, az AC jellegű vizsga és az AC jelentés a további álláskeresésnél is előnyt jelent a képzést elvégző hallgatók számára.

Fontos kiemelni az idegennyelv-tudás szerepét is a képzésen belül. A szaknyelvoktatók közössége örömmel állapíthatja meg, hogy a bevezetőben feltett kérdésekre egyértelműen igen a válasz. A tanfolyamon hangsúlyozottan figyelmet kap mind a nyelvismeret bővítése, mind pedig a nyelvtudás mérése. Ez pedig nem az általános nyelvtudást, hanem a munkahelyi környezetben szükséges idegennyelv-ismeret fejlesztését és mérését jelenti. Külön említést érdemel, hogy a komplex vizsga a valós idegen nyelvű munkahelyi szituációkban történő viselkedést is méri. Az eddig is köztudott – csak némely döntéshozó által gyakran elfeledett – tény, miszerint az idegennyelv-tudás fontos tényező a munkaerő-piacon, ebben a helyzetben is bebizonyosodott.

Hivatkozások

Fodor, S. (2009): Pszichológiai módszerek az emberi erőforrás-fejlesztésben.

<http://gazdagodok.hu/2009/08/24/pszichologiai-modszerek-az-emberi-eroforras-fejleszteseben/>

Molnár, K. (2010): Vizsga új köntösben. Fókuszban a szolgáltató szektor képzési igénye.

Felnőttképzés 2010/4, 36-40

www.sztmk.hu

Havril Ágnes

Budapesti Corvinus Egyetem

Társadalomtudományi Szaknyelvi és Idegen Nyelvű Képzési Központ

Az angol tudományos szaknyelvi képzés elmúlt 10 évének áttekintése a felsőoktatási képzésekben

A tanulmány része egy többéves és átfogó PhD kutatómunkának, mely diakrón vizsgálata során dokumentum- és adatelemzéssel feltárta a hazai szaknyelvi képzés több mint fél évszázados történetiségét. A cikk elsődlegesen az angol tudományos szaknyelvi képzés elmúlt tízéves múltjának áttekintésére koncentrál a hazai nyelvigényes társadalomtudományi felsőoktatási képzések területén. A kutatás célcsoportját a társadalomtudományi területeken belül a közgazdaságtudományi (gazdálkodás- és szervezéstudományok), a jogi, a szociológiai, a nemzetközi tanulmányok és egyéb multidiszciplináris társadalomtudományi képzési szakok (politológia, szaknyelvtanár) adták. Az összegzés aktualitását az új felsőoktatási törvény előkészítési munkálata, valamint a Bologna-típusú, kétciklusú képzés felülvizsgálata adja, ahol hangsúlyozott mértékben ismét előtérbe kerül az idegen szak/nyelvek oktatása, vizsgáztatása, a nyelvvizsga-bizonyítványok helye és fajsúlya az alap- és mesterképzések bemeneti és kimeneti követelményrendszerében

Kulcsszavak: angol tudományos szaknyelv, felsőoktatás, Bologna-típusú képzés, kétszintű érettségi, alap- és mesterszak, szak/nyelvi kimeneti követelmény

Bevezetés

Magyarország felkészülése az Európai Unió tagságra nagy változtatásokat indított el a felsőoktatásban is. A folyamat minőségi (szerkezetátalakítások) és mennyiségi (hallgatói létszámnövekedés), racionális és emocionális változások sorozatát indította el, mely folyamatból természetesen a nyelvoktatás sem maradhatott ki. A felsőoktatási struktúrát megváltoztató *Bolognai Nyilatkozat* (1999) aláírása, valamint az *Európai Tanács oktatás- és nyelvpolitikai határozatai*, arra ösztönözték a felsőoktatás minden, önmagára valamit is adó intézményét, hogy dolgozzon ki egy koherens nyelvpolitikát, és határozza meg szerepét a nyelvoktatás támogatásában.

Az európai nyelvoktatás-politikai kezdeményezések hatására, valamint a nyelvvizsga-bizonyítványok átjárhatóságának érdekében Magyarországon megjelent a nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról a 71/1998 (IV.8.) *Kormányrendelet* és az államilag elismert nyelvvizsga egységes követelményrendszeréről szóló 30/1999 (VII. 21.) *OM rendelet*. Létrejött az államilag elismert vizsgák rendszere, amely alapjaiban változtatta meg a hazai és a felsőoktatási idegennyelv oktatását és vizsgáztatását. A két rendelet megjelenése lehetővé tette, hogy Magyarországon egyidejűleg több akkreditált nyelvvizsgarendszer és nyelvvizsgaközpont működhessen. A változás legnagyobb szakmai jelentősége akkor abban rejlett, hogy egy, különböző típusú nyelvvizsgák

összevethetőségét biztosító, egységes kritériumrendszer jött létre. Ekkor szűnt meg az ITK által hosszú évekig fenntartott állami nyelvvizsgarendszer, és kialakultak az új, de egyben a fennmaradást is biztosító felsőoktatási szak/nyelvi intézetek és lektorátusok (helyenként a nyelviskolák) általános és szaknyelvi vizsgarendszerei és vizsgaközpontjai.

Szak/nyelvvizsga-rendszerek a felsőoktatásban

A szak/nyelvvizsgaközpontok akkreditáltatásának lehetőségével, az ellentmondások ellenére, a legnagyobb felsőoktatási intézetek azonnal éltek. Az akkori döntések értelmében az egyetemeknek az idegennyelv-oktatást támogató koherens nyelvvoktatás-politikai határozata a mai napig biztosítva van. Mindez megfelel az uniós irányelveknek és a bolognai folyamat kritériumainak is. Azóta sok lényeges szakmai irányváltás történt a felsőoktatási szak/nyelvvoktatásban, de az egyetemi vezetések és a szakintézetek, sajnos, ezzel már nem foglalkoztak.

2000-ben úgy tűnt, hogy az Oktatási Minisztérium stratégiai fontosságúnak ítéli meg a szaknyelv oktatását a felsőoktatási intézményekben, és hosszú távú elgondolása is igazolódni fog. Ezt ösztökölte a 2002-es Országjelentés is.

„Szakértők szerint a 90-es évekre az a tendencia (volt) jellemző, hogy a felvételt nyert tanulók általános nyelvtudásának fokozatos emelkedésével megnyílt a lehetőség a szakmai nyelv előtérbe helyezésére egyre többféle intézménytípusban, egyre több szakma nyelvét egyre több nyelven kezdték el oktatni. A Fazekas-Kárpáthy-féle minisztériumi jelentésben a 27 válaszadó kar adatai azt jelezték, hogy a nyelvi lektorátusokon folyó oktatási tevékenység egyharmada szakmai jellegű. A 2/3–1/3-os megoszlás a mai viszonyok figyelembevételével indokoltnak látszik, bár a jövőben a bemeneti követelmények emelkedésével a nyelvvoktatás jellege várhatóan a szakmai irány felé fog elmozdulni.” (Országjelentés, 2002-2003: 30)

A terv az volt, hogy a közoktatásban a tanulók alapos általános nyelvtudásra tesznek szert, s ezt a nyelvtudást minimum egy középfokú általános nyelvvizsga-bizonyítvánnyal igazolni is tudják a középiskola végén. (A kétszintű érettségi rendszerének későbbi 2004/05-ös tanévben történő bevezetésével ez az általános nyelvi alapokra épülő, a középiskolákkal szemben támasztott kimeneti követelmény elviekben – de a gyakorlat sajnos nem ezt mutatja – már biztosított.) A tervezett elképzelések (2000) szerint a felsőoktatás majd egyértelműen a szaknyelvi képzések színterévé válik, és így a hallgatók zökkenőmentesen vehetnek részt az idegen nyelvű szakismeret-alapú előadásokon, képzéseken, szaknyelvi kommunikációs órákon és szaknyelvi vizsgaelőkészítő kurzusokon, hogy kifejlesszék szakmaspecifikus idegen nyelvi kompetenciájukat.

A koncepció és az ígéret is racionálisnak és logikusnak tűnt. A kétszintű érettségi rendszerének 2004/05-ös tanévben történő végleges

bevezetése ellenére, napjainkban mégis egy paradox helyzet állt elő. Az alap- és mesterképzési szakok folyamatos akkreditálása során a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) az alapképzés – és sok helyen még a mesterképzés – szintjén is az általunk vizsgált társadalomtudományi területekhez tartozó képzési szakok többségénél, a hallgatók kimeneti követelményeként nem szaknyelvi, hanem általános nyelvvizsgabizonyítványt írt elő¹. Az ellentmondás alapja a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, amely jelentős mértékben átrendezte a felsőoktatás kimeneti követelményrendszerét. Mindez természetesen nemcsak a nyelvigenyes képzési szakokkal történt így, de igaz az egész felsőoktatásra.

„A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítania kell ... az anyanyelvi és idegen nyelven (történő) szaknyelvi ismeretek fejlesztését ...

A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga, továbbá ... az előírt nyelvvizsga letétele. ... az oklevél kiadásához a hallgatónak be kell mutatnia azt az okiratot, amely igazolja, hogy

a) alapképzésben egy középfokú, „C” típusú általános nyelvi,

b) mesterképzésben a képzési kimeneti követelményekben meghatározott államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát tett.” (2005. évi CXXXIX. Törvény)

Az 1993-as felsőoktatási törvény még önálló tételként szerepeltette a *szaknyelvi ismeretek kialakítását*. Ehhez képest a 2005-ös törvény célmegfogalmazásából kimaradt, hogy a kimeneti követelményként előírt nyelvvizsga ne általános, hanem szaknyelvi vizsga legyen. Pedig a 2000-es OM ígéreteknek megfelelően a legtöbb felsőoktatási intézmény nyelvi egysége éppen ebből a célból, ezzel a jogos szakmai elvárással és reménnyel akkreditálta szaknyelvi vizsgarendszerét.

A 2005-ös törvény értelmében, sajnálatos módon a MAB határozatai nem állítottak magas nyelvi követelményt az alap- és mesterszakokon. Sturcz kutatásai alapján (XVII. MANYE előadás, 2008. április) az alapszakot érintő nyelvi követelmények jellemzője az egységes szinten és a C típuson túl az, hogy élő idegen nyelvből várja el a nyelvi teljesítményt; a mesterképzések többsége pedig, elfogadja az alapszakról hozott nyelvi követelményt kimenetként. Tehát, semmilyen nyelvi igényt nem támaszt. Elvileg itt sem jelenik meg a szaknyelvi vizsga követelménye, csak, mint lehetőség fogalmazódik meg.

Az 1. táblázat alapján, 142 alapszakon a kimeneti követelmény 128 alapszaknál 1 „C” típusú általános középfokú, 14 alapszaknál 1-2 „C” típusú szaknyelvi középfokú nyelvvizsga. Mester szinten törvényileg rögzített kimeneti követelményként 164 szaknál nem jelenik meg a szaknyelvi vizsga és

¹ Forrás: 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről részletesen taglalja az akkreditált képzések idegen nyelvi kimeneti követelményeit. Forrás: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=649> (2008. május)

a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványok száma is elenyésző. Csak 8 mesterszaknál jelenik meg kimeneti követelményként 1-2 felsőfokú nyelvvizsga.

1. táblázat
Alap- és mesterszakok nyelvi követelményei (Sturcz, 2008)

142 ALAPSZAK (BSc/BA) RÖGZÍTETT NYELVI KÖVETELMÉNYEI	
128 alapszak	1 középfok C
12 alapszak	1 szakmai középfok C
2 alapszak	2 szakmai középfok C
164 MESTERSZAK (MSc/MA) RÖGZÍTETT NYELVI KÖVETELMÉNYEI	
137 mesterszak	1 középfok C
8 mesterszak	1 középfok C + 1 alapfok C
9 mesterszak	2 középfok C
7 mesterszak	1 felsőfok C
1 mesterszak	2 felsőfok C

Az általunk vizsgált időszakban a társadalomtudományi képzési területeken, alapképzésnél kimeneti követelmény a szaknyelvi vizsga a közgazdaságtudomány (középfok), a nemzetközi tanulmányok (felsőfok) és a szaknyelvtanár szakos (középfok) képzések esetében. Általános középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány a kimeneti követelmény a szociológia, a kommunikáció, a politológus, a pszichológia és az osztatlan jogtudományi képzéseknél. (A mesterképzési szakok kimeneti követelményeit az adott időszakban nem vizsgáltuk, mert kutatásunk ideje alatt még folyamatban volt egyes szakok akkreditációja.)

A kialakult helyzet ellentmondásosságát napjainkban növeli az a tény, hogy 2009/2010 tanév során, nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában a diplomájukat kézhez nem kapó hallgatók és szüleik a sajtóban ellenkampányt indítottak az alap-és mesterszakok nyelvi kimeneti követelményei ellen. Mindez, 2010 tavaszán egyes társadalomtudományi szakoknál a fenti állapotok felülbírálását és szükségszerű újraértelmezését jelentette az Oktatási és Kulturális Minisztérium által, amint ezt a következő dokumentum is bizonyítja:

„Az alap-és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményérők rendelkező 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 3. számú melléklete pontatlanul határozza meg ... mesterképzési szak követelményeit, mivel az idegennyelv-ismeret követelményei vonatkozásában a két államilag elismert nyelvvizsgának csak a típusát, és nem szintjét határozza meg. A rendelet módosítása folyamatban van ...” (OKM levele, 2010. 03 19.)

A pontatlanul meghatározott jogszabály(ok) miatt a minisztérium sajnos a kisebbik ellenállás irányába mozdult el. Így alakulhatott ki olyan helyzet, hogy átmenetileg a 2010/11-es tanévben bizonyos levelezős és nappali mesterképzési szakon a kimeneti nyelvi követelmény alapfokú nyelvvizsga.

„... Mivel a jelenlegi hatályos jogszabály nem rendelkezik a nyelvvizsga szintjéről, az államilag elismert alapfokú C típusú nyelvvizsgát el kell fogadni az idegen nyelvi követelmény teljesítéséként a már tanulmányaikat első, vagy második évfolyamon folytató hallgatók esetében.” (OKM levele, 2010. 03. 19.)

Az OKM 24/2010. (V. 14.) rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez (Magyar Közlöny, 2010. évi 79. szám) sajnálatos módon, továbbra is alacsony nyelvi követelményt állít a végzős hallgatók elé, és a szaknyelvi vizsga még kevesebb helyen fordul elő kimeneti követelményként, még mester szinten is. Jelenleg még a nemzetközi tanulmányok mesterképzési szaknál sem jelenik meg a szaknyelvi vizsga:

„A mesterfokozat megszerzéséhez két idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga vagy egy idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga és további két idegen nyelvből középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga vagy ezekkel egyenértékű érettségi bizonyítvány, vagy oklevél megszerzése szükséges.,, (Magyar Közlöny, 2010/79:17674)

Nyelvvizsga-piac Magyarországon

2000 után a nyelvvizsga-központok/rendszerek típusát tekintve, a magyarországi nyelvvizsga-piac megosztott lett. Ennek alapján a következő kategóriákat különíthetjük el: általános és szaknyelvi vizsgaközpontok/rendszerek, melyek lehetnek egynyelvűek vagy kétnyelvűek, hazaiak vagy külföldiek. Az akkreditált szaknyelvi vizsgaközpontok/rendszerek túlnyomó többsége, egy-két kivételtől eltekintve (pl. EroPro nyelvvizsga és a külföldi LCCIEB EFB) a legnagyobb hazai egyetemek és főiskolák szervezeti és infrastrukturális hátterével működik.

A NYAK által rendelkezésünkre bocsátott adatok elemzése alapján készítettük el a 2. táblázatot (Melléklet), mely 2000-2008 között az angol nyelvből vizsgázók számát tartalmazza². A táblázatban található 26 magyar akkreditált vizsgaközpontban (közülük jelenleg 6 nem működik: AF, CH, GI, OI, PITMAN, BFI) a 42 vizsgarendszerből, 25 szaknyelvi vizsgarendszer (dőlt) funkcionál. A 25 szaknyelvi vizsgarendszerből 18 vizsgarendszer (dőlt, csillag(ok) felsőoktatási intézetekben van. Ebből 12 vizsgarendszer (dőlt, két csillag) a társadalomtudományokon belüli képzési területeknek megfelelő

² Forrás: a NYAK adatbázisából személyesen lekért szűrt adatok alapján. (2008. június)

felsőoktatási tudományos szaknyelvet vizsgáztat. A kimeneti képzési követelményeknek megfelelően ezen a tudományterületen kb. 4-5 intézmény (pl. BCE, BGF, KJF, ZMNE, GDF) egyes szakjainak (pl. nemzetközi tanulmányok, nemzetvédelmi képzési szakok, gazdálkodásmenedzsment, nemzetközi gazdálkodás) végzőseinél kötelező kimeneti követelmény a szaknyelvi vizsga a vizsgált időszakban.

A NYAK statisztikai adatbázisa alapján 2000 és 2008 között az összes nyelvvizsgálók száma 1 189 142 fő volt, amiből összesen 731 434 fő tett le angol nyelvvizsgát. Ez lényegében több mint a fele az összes idegen nyelvből vizsgázók számának, mely szignifikáns eltolódást mutat az angol nyelv népszerűségének és szükségességének az irányába. 1985-ben 9 454, majd 1995-ben 49 208³ és az utóbbi nyolc évben 731 434 fő jelentkezett angol nyelvvizsgára. Mindez tizenötszörös növekedést mutat.

A 2. táblázat (Melléklet) adatai szerint a 731 434 angol nyelvvizsgabizonyítványból 616 247 általános angol és 115 187 angol szaknyelvi bizonyítvány született. Ebből felsőoktatási szaknyelvi vizsgarendszerekben szerzett bizonyítványok száma 92 964. A kutatásunkban vizsgált társadalomtudományi képzési szakoknak megfelelően 71 769 fő (84 517 fő a katonai szaknyelvi vizsgázókkal együtt) vizsgázott szaknyelvből. A vizsgált időszak a hagyományos és helyenként már azt felváltó ciklusos képzési rendszerben szerzett nyelvvizsgákat is jelzi, így nehéz eldönteni, hogy hány hallgató tett szaknyelvi vizsgát a kimeneti követelménynek megfelelően. Ha az OKM/MAB honlapjain elérhető 2008-as határozatok alapján kellene vizsgálnunk, akkor a 71 769 főből 64 524 fő felelne meg a ciklusos képzés alapszakjainak a KKK-ban meghatározott szaknyelvi feltételeknek.

Az adatok bizonyítják, hogy a felsőoktatási intézetek részesedése döntő a hazai szaknyelvi vizsgáztatás és – a nyelvpedagógiai folyamat értelmezése szerint – a szaknyelvi képzés területén. A fentiekben összefoglalt tendenciák, elég egyértelmű választ adnak arra, hogy Magyarországon a szaknyelvi képzés elsődleges és centrális pozíciót betöltő területe a felsőoktatás.

A társadalomtudományi képzési területek hallgatói számának és a nyelvvizsga-bizonyítványok számának relációja

A fennálló helyzet ellentmondásossága miatt, a kutatás során az OM statisztikai adatbázisához fordultunk, ahonnan többszörös adatszűrősen keresztül sikerült az általunk vizsgált társadalomtudományi célközönség angol nyelvvizsga adatainak lekérése.

A szűrt adatok alapján készült 3. táblázat (Melléklet) szerint, a vizsgált képzési mintában a felvett hallgatók számának és a nyelvvizsga-

³ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-06-Vago>

bizonyítványok számának relációja azt bizonyítja, hogy 2002-től egy hallgató tendenciaszerűen több nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, és több szinten is rendelkezik. Az adatelemzés másik következtetése, hogy az angol nyelvvizsgák minden évben az összes nyelvvizsgák durván 60%-t teszik ki. Ez az eredmény igazolja azon megállapításunkat, hogy a felsőoktatásban a társadalomtudományi képzési területeken nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a hallgatók angol szaknyelvi kompetencia-fejlesztésére.

Az elemzésből kiderül, hogy a 2004-től bevezetett kétszintű érettségi rendszere óta, – amikor túlságosan felértékelődött a nyelvvizsga, és jelentős többletpontot kaptak a felvételizők – ezekre a szakokra nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül nem lehetett bejutni. Ez a tény, sajnálatos módon, továbbra is a hazánkra jellemző kredencialista szemléletet tükrözik. Az előző évekhez képest 2008-ban, ha nem is drasztikusan, de csökkent a nyelvvizsga-bizonyítványok száma, mely valószínűsíthetően megint az új érettségi és felvételi rendszer törvényi szabályozásának a következménye. Megdöbbentő, hogy 2008-ban majdnem minden hallgató (1875 fő) rendelkezett egy középfokú angol nyelvvizsga-bizonyítvánnyal (1767 db).

Az adatok arra is fényt derítenek, hogy alapfokú nyelvtudással nem lehet bejutni a felsőoktatásba, valamint arra a pozitív tendenciára, hogy a felsőfokú nyelvvizsgák száma fokozatosan növekszik.

A fentiekben összefoglalt eredmények alapján, elkerülhetetlen annak a ténynek a mérlegelése, hogy a nyelvigenyes szakokra beérkező hallgatók potenciális értéktöbblettel rendelkeznek a nyelvtudás területén. Ennek nem figyelembe vétele, a nyelvi képességek és kompetenciák nem megfelelő magas szintű fejlesztése, a jövő szempontjából felmérhetetlen értékpcsökölést jelenthet. A vizsgálódásokból egyértelműen következik, hogy a felsőoktatásban az idegennyelv-oktatás kizárólagos területe és iránya egyértelműen a szaknyelvoktatás kell, hogy legyen. Azon belül is különös hangsúlyt kellene fektetni az angol szaknyelvoktatásra.

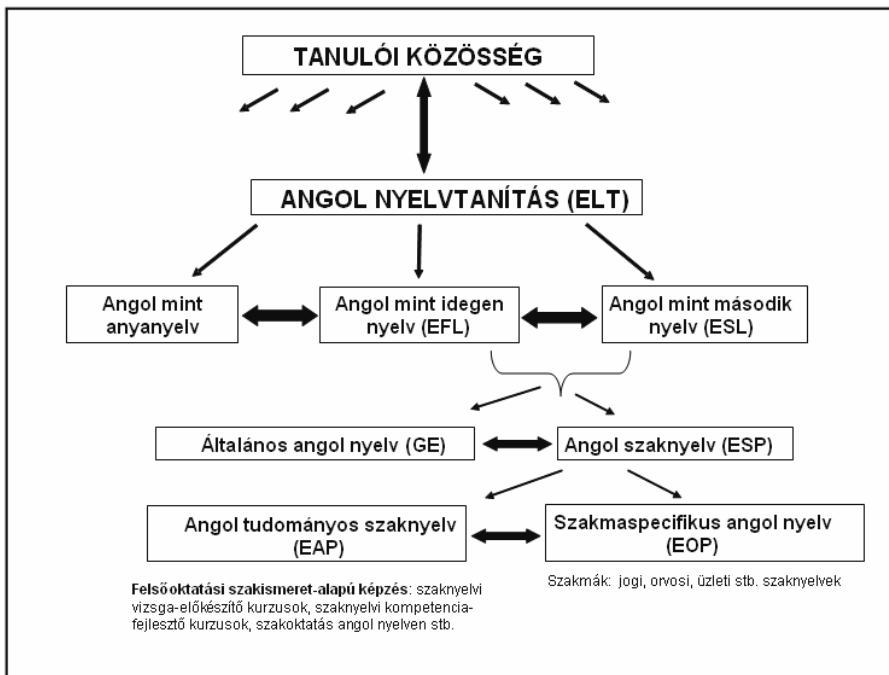
A szakismeret-alapú *angol tudományos szaknyelv* helye a felsőoktatási szaknyelvi rendszerekben

A nemzetközi szakirodalmi háttér szintetizálásaként (Hutchinson-Waters, 1987) az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás több, letisztult típusának modelljét állítottuk össze az angol nyelvtanítás kategorizálásáról (1. ábra).

A nyelvtanítási típusok osztályozása természetesen nem jelenti azt, hogy a különböző nyelvhasználati formák, nyelvi és nyelvtani jellemzők kölcsönösen ne jelennének meg az egyes típusokban. Ábránkban a nyelvhasználati tartományoknak megfelelő nyelvtanítási típusok közötti állandó kölcsönhatást és egymásrautaltságot a kétirányú nyílak jelzik.

Értelmezésünkben is két kategóriára osztható az angol szaknyelvek (*ESP*) típusa. A *szakmaspecifikus angol nyelv (EOP)* a szakmai élet gyakorlati szaknyelvhasználatát és annak elsajátítását jelenti. Az *angol tudományos szaknyelv (EAP)* azonban, a hazai felsőoktatási intézményekben működő szaknyelvképzésnek felel meg, amely magába foglalja a sokszínű szaknyelv-oktatási és vizsgáztatási formációkat, a szakismeret-alapú képzéseket, az angol nyelvű szakoktatást, illetve az egyes tudományterületek nyelvhasználati sajátosságainak oktatását is. A hazai szaknyelv-kutatásban lassan konszenzus alakul ki a fenti, angolból fordított szakterminológiák használatában (ld. Dóró, 2009).

1. ábra
Az angol nyelv-tanítás típusai



A *felsőoktatási szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi* képzés mint professzió az eddignél átfogóbb irányzat megjelenését eredményezi a hazai felsőoktatásban. Ez az irányzat egyszerre próbál megfelelni a piaci igényeknek (aktív munkavállalók angol szaknyelvi képzése és vizsgáztatása), az oktatási, oktatáspolitikai határozatoknak, valamint a hazai és a külföldi hallgatók tanulmányi elvárásainak: az angol

nyelvi kompetenciák, a kommunikációs stratégiai kompetenciák és a kognitív ismeretek megszerzése angol nyelven.

Összegzés

A fenti adatok bizonyítják, hogy Magyarországon a 21. század elején a szaknyelvoktatás és szaknyelvi vizsgáztatás gyakorlata a felsőoktatási intézményekben koncentrálódik. Valószínűsíthető, hogy a felsőoktatási szaknyelvi képzés intézményi hálózatszerkezete hosszútávon egyértelműen meghatározza, de legalábbis befolyásolni fogja a szaknyelvi képzés és vizsgáztatás piaci igényeit.

Típusa és gyakorisága szerint, a felsőoktatási szaknyelvi képzés elsősorban a szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzést jelenti (*EAP*), mely összhangban van a nemzetközi szaknyelvi trendekkel. Ez a szaknyelvi képzés távlati célrendszerébe beilleszti a szakmaspecifikus igényeket, a munkaadói szükségleteket, a vizsgaelőkészítő kurzusok megszervezésén túlmenően a szaknyelvi, szakismeret-alapú és kognitív kompetenciák fejlesztését. A képzési igényeknek megfelelően fokozatosan beépül a szaktárgyak szakmai világába, és az angol nyelvű szakoktatás keretein belül egyéb nyelvi és nem nyelvi kompetenciák (pl. prezentációs, publikálási, stratégiai kompetenciák) kialakítására, és fejlesztésére is készen áll.

Napjainkban, ennek a *felsőoktatási szakismeret-alapú angol szaknyelvi képzésnek* a megváltozott körülmények miatt több kihívással kell szembenéznie. Egyrészt, a törvényi és nyelvpolitikai háttér hiányosságai miatt, helyzete bizonytalan és ellentmondásos; másrészt, egy belső szakmai önfejlődés és kiteljesedés miatt, a szaknyelvi irányváltás és a megerősödés jellemzi.

Hivatkozások

- Doró, K. (2010): Elsőéves bölcsészhallgatók (szak)nyelvi fejlesztése. In: Silye, M. (2010): *Porta Lingua-2010 Tudományterületek és nyelvhasználat*. SZOKOE-Center Print Nyomda. Debrecen
- Hutchinson, T.-Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge University Press. Cambridge
- Sturcz, Z. (2008): Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán. MANYE. 2008. ápr. 3-5-én elhangzott előadás

Dokumentumok

- Országjelentés, 2002-2003: 30
2005. évi CXXXIX. Törvény
- OKM levele, 2010. 03 19.
- Magyar Közlöny, 2010/79:17674

Melléklet

1. táblázat
Általános és szaknyelvi vizsgázók száma vizsgaközponti bontásban angol nyelvből
2000-2008 között

	alap	közép	felső	összesen
AF, általános	0	0	0	0
BC, általános	162	1.404	2.269	3.835
BGF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi-vendéglátóipari) **	193	10.180	455	10.828
BGF, gazdasági szaknyelvi (pénzügyi) **	3	2.252	171	2.426
BGF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **	411	24.516	1.543	26.470
BCE, közgazdasági szaknyelvi **	170	19.110	3.913	23.193
BME, általános	8.410	66.589	2.875	77.874
BME, gazdasági szaknyelvi **	7	846	34	887
BME, műszaki kommunikációs szaknyelvi *	3	23	31	57
CH, általános	1.444	6.816	971	9.231
GI, általános	0	0	0	0
EURO, általános	2.301	41.318	3.444	47.063
EURO, üzleti szaknyelvi	29	4.251	174	4.454
ITK, általános	109.602	143.860	12.615	266.077
KIT, kereskedelmi szaknyelvi (idegenforgalom)	157	10.477	41	10.675
KIT, kereskedelmi szaknyelvi (vendéglátás)	5	1.012	5	1.022
KIT, kereskedelmi szaknyelvi (belkereskedelem)	23	1.667	0	1.690
KIT, kereskedelmi szaknyelvi (külkereskedelem)	27	1.484	30	1.541
KJF, általános	1.430	3.408	381	5.219
KJF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **	0	155	0	155
KJF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi) **	0	419	0	419
KUM, diplomáciai szaknyelvi	54	76	130	260
OI, általános	0	0	0	0
ORZSE, általános	0	0	0	0
ORZSE, bibliai szaknyelvi*	0	0	0	0
PANNON, általános	5.449	19.673	2.077	27.199
PITMAN, általános	16.725	19.481	2.276	38.482
PROFEX, általános	0	0	0	0
PROFEX, jogi és közigazgatási szaknyelvi **	1	116	243	360
PROFEX, orvosi szaknyelvi *	2.627	2.862	695	6.184
PROFEX, telekommunikációs szaknyelvi **	1	69	65	135
PTE, általános	3.155	26.262	4.339	33.756
SZIE, gazdálkodási menedzsment szaknyelvi **	120	6.427	349	6.896
SZIE, mezőgazdasági szaknyelvi *	69	848	273	1.190
SZIE, műszaki szaknyelvi *	2	33	3	38
TIT, általános	30.418	71.985	3.874	106.277
ZMNE, katonai szaknyelvi **	4.086	6.415	2.247	12.748
THEO, Egyházi szaknyelvi *	3	8	0	11
BFI, általános	0	0	0	0
GB, üzleti szaknyelvi	60	2.377	144	2.581
DE, általános	58	1.126	50	1.234
GDF, informatikai szaknyelvi **	382	574	11	967
Összesen	187.587	498.119	45.728	731.434

3. táblázat

A vizsgált képzési területek hallgatói számának és a nyelvvizsga-bizonyítványok számának relációja

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Felvett hallgatók száma (fő)	2246	2362	2202	1985	2006	1730	1875
Nincs nyelvvizsga (db)	474	419	353	48	70	33	83
Összes nyelvvizsga (db)	3465	3716	3128	3406	3395	3074	2726
Angol nyelvvizsga (db)	2008	2217	1861	2152	2195	1986	1767
Angol alapfok C	8	17	16	7	15	1	3
Angol középfok C	588	697	670	1073	1134	981	890
Angol felsőfok C	147	166	177	301	339	383	322
Intézmények	BGF, BKÁE, DE, ELTE, PTE, SZE, SZTE	BGF, BKÁE, DE, ELTE, PTE, SZE, SZTE, VE	BGF, BKÁE, DE, ELTE, PTE, SZE, SZTE, VE	BCE, BGF, DE, ELTE, PTE, SZE, SZTE, VE	BCE, BGF, BME, DE, ELTE, PTE, SZE, SZTE, VE	BCE, BGF, BME, DE, ELTE, PE, PTE, SZE, SZTE	BCE, BGF, BME, DE, ELTE, PE, PTE, SZE, SZTE

Forrás: OM statisztika (Egy hallgató több nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezik.)

Hoós Rita
Kaposvári Egyetem

**Az idegen nyelvek oktatásáról a felsőoktatásban
Magyarországon 2010-ben:
egy nyelvtanár tapasztalatai és gondolatai**

Az idegen nyelvek oktatása a felsőoktatásban még nem kapta meg a megfelelő szerepét. Sok helyen feleslegesnek minősítették és megszüntették a lektorátust, sok helyen pedig „szolgáltatói” szerepbe sorolták és a diplomához szükséges nyelvvizsga megszerzését kérték számon a nyelvtanároktól. A siralmas eredmények, a nyelvvizsga hiányában nem kiadott diplomák magas aránya, a végzett hallgatók sokszor nagyon alacsony nyelvtudása mind azt mutatják, hogy ezen a helyzeten változtatni kellene. A változtatások csak akkor lehetnek hatékonyak, ha a szakma minden szereplőjét bevonják, elsősorban a nyelvtanárokat. A cikk a változások néhány lehetséges irányát és a közös munka lehetőségeit vizsgálja.

Kulcsszavak: nyelvoktatás, felsőoktatás, nyelvvizsgáztatás, konnektivizmus, minőségbiztosítás, műhelymunka, tanár továbbképzés, szaknyelv, e-learning, tananyagmegosztás

1. Változások kellenek

A Minisztérium felvetései 2010 augusztusában

Kimutatások szerint a hallgatók harminc százaléka azért nem kapott 2010-ben diplomát, mert nem volt nyelvvizsgája, agrár és művészeti szakokon ez az arány még rosszabb volt, nem érte el az ötven százalékot.

Dux László, a Nemzeti Erőforrás Minisztériumának helyettes államtitkára az MR1-Kossuth Rádió 2010. augusztus 6-i reggeli műsorában megerősítette: az arányok javítása érdekében lehetővé tennék az egyetemi nyelvvizsgáztatást. Az államtitkár kifejtette: azok a hallgatók, akik nem nyelvvizsgával érkeznek a felsőoktatásba, az egyetemi évek alatt nagyon alacsony arányban tudják megszerezni a nyelvvizsgát, többek között az egyetemi vizsgakövetelmények miatt. Ezért jelenthetne megoldást az egyetemeken és főiskolákon a nyelvoktatás erősítése és a vizsgalehetőség biztosítása. Dux László hozzátette: az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó követelményt mindenképp fenn kell tartani, mert ez mindenkinek az érdeke.

A nyilatkozatból világos, hogy mit és miért szeretne a minisztérium, de kérdés marad hogy ezt hogyan lehetne elérni.

Saját tapasztalatok és aggodalmak

Huszonhat éve szereztem angol nyelvtanári diplomát és tizenhét éve tanítok a felsőoktatásban. Nyelvvizsgatással is több mint húsz éve foglalkozom felkészítő tanárként és vizsgáztatóként. Az elmúlt években egyre nagyobb szükségét éreztem a nyelvoktatás megváltoztatásának a felsőoktatásban, ezért

nagy örömmel hallottam a fenti nyilatkozatot, mert az itt említett két változást tartom én is a legfontosabbnak.

Ugyanakkor aggodalom is van bennem, azzal kapcsolatban, hogy hogyan tervezi a minisztérium megvalósítani a nyelvoktatás erősítését és az egyetemen történő vizsgáztatást, és tervezi-e, hogy a nyelvtanárokat és a nyelvvizsga központokat is bevonja majd a változtatások előkészítésbe. Az igazán hasznos az lenne, ha minden egyes szereplőnek módjában lenne megszólalni, ötleteit és véleményét hallatni.

Saját munkahelyemen, a Kaposvári Egyetemen az angol munkacsoport, majd a lektorátus vezetőjeként próbálkoztam néhány reform bevezetésével: egységes követelmények, folyamatos tanári csapatmunka, eredmények rögzítése és követése stb. A reformok eredményeképp karunkon a nyelvvizsgát szerző hallgatók száma látványosan megnőtt, éveken keresztül 70% felett volt a nyelvvizsgával rendelkező végzősök aránya. Agrár szakon ez nagyon szép eredménynek számít, hiszen ezeknek a hallgatóknak beiratkozaskor kevesebb, mint 20%-a rendelkezett csak nyelvvizsgával. A jó eredmények ellenére a kezdeményezések nagy része rövid idő alatt elhalt.

Változások: önkéntes és/vagy kötelező?

Sokat töprengtem, hogy miért nem maradtak meg hosszabb távon ezek a „reformok” és két fő okot találtam. Az egyik ok az volt, hogy nem sikerült meggyőzőnöm a kollégáimat és így nem érezték a magukénak ezeket az újításokat, amelyek egyébként csak nálunk számítanak újak, valójában a minőségbiztosítás alapkövetelményei. Ez olyan tanulság, amit a vezetőknek érdemes minden szinten szem előtt tartani: semmilyen változtatást nem lehet sikeresen bevezetni a szereplők egyetértése nélkül, mert hosszú távon nem működik, még akkor sem ha jó. Különösen igaz ez olyan értelmes és autonóm embereknél, mint a tanárok.

A kudarc másik okát pedig abban látom, hogy az általam említett új elemek természetesen többletmunkával jártak. Mivel ezeket nem kívülről/felülről kérték, így a kollégák azokat „feleslegesnek” minősítették és végül fellázdak ellene. Tehát a változásoknak egy rendszer részeként kellene megjelennie, ami mindenkre kötelező.

Hatalmas ellentmondás van tehát itt az önkéntesség és a kötelezőség között. Azt gondolom azonban, hogy ez feloldható lenne egy önkéntesekből létrehozott rendszerrel. Vagyis olyan tanárokkal lehetne elindítani a változtatásokat, akik maguk is szeretnék változni és változtatni. Ha ilyen tanárokból létrejönne egy hálózat, akkor megkezdődhetne a folyamat, ami először kicsiszolná a közös célokat és eszközöket, azután a sikerességével egyre több kollégát vonzhatna be, míg végül a rendszerben már a változó és változtató tanárok lennének többségben. Innentől pedig életbe léphetne már a

rendszer kötelező jellege. Akár úgy, hogy a csatlakozni nem kívánók elhagyják a rendszert, akár úgy, hogy maradhatnak, de mivel ők kevesebb munkát végeznek (nem vesznek részt az együttműködésben), így a fizetésük is alacsonyabb lenne. Természetesen ezt megelőzően viszont a többlet munkát végzőket kellene valamilyen módon jutalmazni.

A fenti megkülönböztetést hasznos lenne intézményi szinten is bevezetni. Azok az egyetemek, ahol vállalják a lektorátusok fenntartását, a minőségi nyelvtanítás költségeit (tanár továbbképzés, tananyagok, informatikai háttér stb) és eredményesen készítik fel a hallgatókat a jövőbeni munkájukhoz szükséges idegen nyelvekre, ott ezeket a költségeket a finanszírozásba is be kellene építeni, amolyan „nyelvpótlékként”.

2. A nyelvoktatás erősítése

Nyelvtanárok továbbképzési lehetőségei a felsőoktatásban

Habár rengeteget hallhattunk a problémáról, hogy sokan nem kapnak diplomát nyelvvizsga hiányában, arról már sokkal kevesebbet hallani, hogy milyen a felsőoktatásban tanító nyelvtanárok helyzete. Az elmúlt 17 évben, mint a felsőoktatásban tanító nyelvtanár én még azokat a kedvezményeket sem kaptam meg, amit a közoktatásban tanító kollégáim. Még pedagógus igazolványt sem kapunk és a továbbképzésnek sincs olyan rendszere, mint a közoktatásban. Szinte kizárólag magunk oldjuk meg a szakmai fejlesztésünket, már akinek van erre igénye, pénze, ideje és energiája. Meggyőződésem, hogy megújulás, visszajelzés és csapatmunka nélkül csak a töredékét nyújthatjuk a tanári pályán annak, amire valójában képesek lennénk.

A tanártovábbképzés kulcsszerepe

Tanárként mindig is úgy gondoltam, hogy a színvonalas és hatékony oktatásnak döntő feltétele a tanár személyisége, képzettsége, motiváltsága és nyitottsága. Ezek részben „genetikailag” meghatározottak, de folyamatos táplálást és erősítést igényelnek, aminek két eszközét ismerem: a csapatmunkát és a továbbképzést. Sajnos, ahogy azt már írtam, a felsőoktatásban egyik sem túl erős. Ezt a szomorú helyzetet a legtöbben megváltoztathatatlanak érezzük, de az elmúlt időben örömteli híreket hallani/olvasni arról, hogy felsőbb szinteken is kezdik belátni ezek fontosságát. Egy ilyen jelnek tekinthető Dux államtitkár helyettes úr idézett nyilatkozata.

Ilyen biztató jel volt az is, hogy Dr. Sólyom László köztársasági elnök úr 2008-ban megbízta az általa létrehozott Bölcsék Tanácsát, hogy két fontos témában készítsenek egy tanulmányt a jelenlegi problémák és lehetséges megoldások feldolgozására. Az egyik téma az oktatás volt, amiről

Dr. Csermely Péter professzor úr írt a 2009. őszén megjelent „Szárny és teher” című kötetben. Ebben a professzor úr azt írja, hogy az elmúlt évek kutatásaiból egyértelműen az derül ki, hogy a hatékony oktatás kulcsa a tanár.

Hasonló felismerésre jutott a világ egyik leggazdagabb és legbefolyásosabb embere, Bill Gates is, aki az oktatás minőségének javítását tartja a legfontosabb eszköznek, amivel a fejlett országokban az emberek életminőségét javítani lehet. Alapítványa 9 éve támogatja az oktatást és azt tapasztalták, hogy azok az iskolák fejlődtek a legjobban, ahol a tanárok képzését tették prioritássá. A csapatmunka fontosságát is felismerték. Jelenleg az egyik legnagyobb gond, hogy szinte semmi „feedback”-et nem kapunk a munkánkról, illetve ha mégis (pl. hallgatói elégedettségi kérdőívek), akkor semmi segítséget nem kapunk abban, hogy hogyan értelmezzük a válaszokat és hogyan javítsunk a gyenge pontjainkon. Gates alapítványa támogat például egy olyan projektet, ahol a tanárok hetente értékelik a diákjaik által írt tesztek eredményeit és azok a tanárok, akiknél a legjobb eredményeket érik el a diákok megosztják a jó eredmény eléréséhez használt módszereiket a kollégáikkal. Én hatalmas előrelépésnek tartanám már azt is, ha félévenként legalább három ilyen megbeszélést tartanánk, a ciklus elején, közepén és végén.

Szakmai párbeszéd a problémákról és a javasolt megoldásokról

A mellékelt listán a saját tapasztalataim alapján írtam össze az általam legfontosabbnak tartott problémákat és azokat a megoldásokat, amiket én személy szerint hatékonynak gondolok a nyelvtanítás szempontjából a felsőoktatásban. Nagyon hasznos lenne, ha ezekről a kérdésekről megtudhatnánk az egész szakma, vagyis a felsőoktatásban idegen nyelvet tanító nyelvtanárok, a nyelvvizsgáztatásban részt vevő kollégák, és a nyelvvizsgaközpontok véleményét.

Ez a látszólag hatalmas munka az Internet segítségével viszonylag gyorsan és nem túl nagy költséggel megoldható lenne szerintem 3 lépésben:

- 1) Online kérdőíven megkérdezni a szakmát.
- 2) A kapott eredményeket online Fórum keretében tovább csiszolni.
- 3) A vitában aktív érdeklődést mutatók számára szervezni egy személyes találkozót (mini konferencia) a végleges anyag összeállításához.

„Virtuális” együttműködés – konnektivizmus

Az így kicsiszolt javaslatokat ezután meg kellene osztani az egész szakmával és a döntéshozókkal. A legaktívabb résztvevők akár egyénileg is elkezdhetnek bizonyos változtatásokat bevezetni, de sokkal hatékonyabb lenne, ha létrejöhetne egy „virtuális” csapat, egy hálózat. Ennek az online

együttműködésnek persze feltétele lenne egy olyan webes megoldás, egy olyan „hely”, ahol ezek az aktív tanárok tarthatják a kapcsolatot egymással, megoszthatják anyagaikat, tapasztalataikat, „feedback”-et és biztatást adhatnak egymásnak. És persze a tanítványaikkal is tarthatnák itt a kapcsolatot.

Ilyen megoldást jelenthetne pl. egy szaknyelvi Moodle tanulási keretrendszer létrehozása. Ennek használatához tanáronként egy kb. 45-50 ezer forintos kontakt alapképzésre van szükség, a későbbi képzés már lényegesen olcsóbb lehetne, hiszen akár online módon is meg lehet oldani. Habár már több egyetem is létrehozta a saját Moodle rendszerét, a szaknyelvnek szerintem szüksége lenne egy saját, önálló Moodle rendszerre, mert így megspórolható lenne, hogy a nyelvtanárok egymástól függetlenül, párhuzamosan készítsenek el hasonló anyagokat és ugyanakkor a visszajelzések segítenének jobb minőségű anyagokat készíteni illetve növelnék a tanárok motivációját is.

3. Az egyetemi nyelvvizsga

A nyelvoktatás erősítése mellett az egyetemi nyelvvizsgáztatás lehetővé tételében látja az államtitkár úr a hatékonyság növelésének eszközét. Ezzel messzemenően egyetértek, de nyelvtanárként és vizsgáztatóként úgy látom, hogy Magyarországon egyfajta misztikus tisztelet övezi a nyelvvizsgákat, és ezt jó lenne a helyére tenni. Személyes tapasztalataim alapján, úgy gondolom, hogy három kérdést érdemes a témával kapcsolatban végig gondolni:

- Cél vagy eszköz a nyelvvizsga?
- Általános vagy szakmai nyelvvizsgát tegyenek az egyetemi hallgatók?
- *Külső* vagy *belső* nyelvvizsga legyen a diploma feltétele?

Cél vagy eszköz?

Az első kérdés tisztázása talán a legfontosabb. Tapasztalatom az, hogy a hallgatók többsége, sőt az egyetemi vezetők közül is sokan, elsősorban célnak tekintik a nyelvvizsga megszerzését. Vagyis a nyelvoktatás/tanulás célja sokak szerint a sikeres vizsga. Ez nagyon szomorú és az egész tanítási/tanulási folyamat eredményességét veszélyeztető szemlélet. Úgy gondolom nagymértékben ez a szemlélet az oka annak, hogy Magyarországon olyan alacsony hatékonyságú az idegen nyelvek oktatása.

Nagyon fontos lenne tudatosítani, hogy a nyelvtanulás hosszú távú célja az adott nyelv minél magasabb szintű elsajátítása. Ennek a látszólag nyilvánvaló, de sokak számára mégsem evidens ténynek a felismerésében sokat segíthetne, ha az „öreg diákok” visszamennének iskoláikba és elmesélnék társaiknak a nyelvvel és nyelvtanulással kapcsolatos

tapasztalataikat. A sikereket és kudarokat egyaránt. Sokkal motiválőbb egy néhány évvel idősebb társunk személyes véleménye, mint a tanárok által súlykolt „Az Életnek tanulunk”, egyébként teljesen igaz szövege.

A másik motiváló csoport a későbbi *felhasználók* lehetnének. Vagyis a felsőbb iskola, a szakmai tárgyakat tanító kollégák és a potenciális munkaadók. Más energiával készít el egy idegen nyelven írt üzleti levelet vagy grafikon elemzést a tanuló, ha az „csak” a nyelvi házi feladat, vagy ha hiteles forrásból hallja, hogy ezek ismerete fontos lehet a karrierje szempontjából. A hosszú távú cél tehát nem a vizsga, hanem a vizsga által mért tudás megszerzése. Az igazi cél nem az, hogy az egyetemet elvégzők minél nagyobb százalékának legyen nyelvvizsgája, hanem az, hogy minél jobb nyelvtudással jelenjenek meg a munkaerőpiac egyre keményebb versenyében. Hosszú távon szerintem a nyelvvizsga nem cél, hanem eszköz, amivel mérhető, hogy mennyit sikerült elérnünk az igazi célunkból, a nyelv megtanulásából.

A nyelvvizsga ugyanakkor csodálatosan hatékony rövidtávú cél lehet. Olyasmi mint egy verseny a sportolónak vagy egy vendégség a háziasszonyoknak. Mert egész más energiával tudunk készülni egy 2-3 hónap múlva történő megmérettetésre, mint akkor, ha ez a mérés valahol a távoli jövőben van. Ezért véleményem szerint a felsőoktatásban minden félév végén vizsgának kellene mérnie a nyelvtudást. Ennek a gyakori mérésnek több célja is van, mert méri, hogy a hallgató:

- 1) mennyit sajátított el a félév során leadott anyagból
- 2) a diplomához szükséges nyelvtudáshoz képest hol tart
- 3) mennyit fejlődött önmagához képest

Az 1) pontban leírt cél megegyezik az összes többi egyetemi vizsga céljával, de a 2-3) célok speciálisan a nyelvre jellemzőek.

A 2) cél azért nagyon fontos, mert a nyelvet nem lehet kampányszerűen, néhány napos felkészüléssel megtanulni., ezért szükséges kisebb szakaszokra osztani a felkészülést és ezeknek a szakaszoknak az eredményességét nyomon követni. Így elkerülhető, hogy az utolsó időszakra túl sok minden maradjon, és a folyamatos tanulás által szerzett tudás alaposabb és mélyebb is.

A 3) pont elsősorban az átlagtól eltérő nyelvtudású hallgatók esetében nagyon fontos. Az átlag alatti nyelvtudással rendelkezőknek biztatást adhat egy ilyen visszajelzés, hogy ha a fejlődésük üteme elég gyors, akkor beérhetik az előrébb járókat. Nem reménytelen a felzárkózásuk, tőlük függ a siker. Az átlag feletti tudású hallgatóknál viszont fontos lehet figyelmeztetni, hogy nekik is kell fejlődniük, mert nem az a cél, hogy

megfeleljenek az átlagos elvárásoknak, hanem az, hogy a lehető legjobb teljesítményt nyújtsák.

A többévtizedes nyelvtanári tapasztalatom az, hogy a tanítványaim többsége (a felnőttek is) pont fordítva tekint a nyelvvizsgára. A tanulók a nyelvvizsga megszerzését tartják a hosszú távú célnak, miáltal elveszítik az igazi hosszú távú célt, a nyelv megtanulását és a tudás szerzésének szépségét és örömét. Viszont általában lemondanak a nyelvvizsgáról, mint motiváló, rövidtávú célról, és ezáltal a tanulás egy meglehetősen parttalan szöszmötöléssé válik, ami minden, csak nem hatékony. Ezért van szerintem az is, hogy a közoktatásban kapott több, mint 1000 órás nyelvi képzés után a tanulók többsége csak a középszintű nyelvi érettségit teszi le, aminek a szintje nem éri el az európai keretrendszer 6-os skálájának 3. szintjét, a B1-es, vagyis alapfokú szintet sem. A diplomához szükséges középfokú nyelvvizsga a B2-es szintnek felel meg. Ennek a szintnek az elérése többnyire a felsőoktatásra marad, ahol a nyelvi képzés kb. 0-200 óra között változik. Nálunk pl. a 3 félév heti 4 órával összesen kb. 150 órát jelent.

A mi egyetemünkön a „régí” ötéves képzésben 6 féléves volt a nyelvtanítás, most a Bolognai rendszer 3 éves Bachelor szintjén 3 féléves az ingyenes és kötelező képzés, ami további 2 félévvel bővíthető szükség esetén, részben önköltséges módon. A legtöbb hallgató nem vállalja be a nyelvvizsgát a nyelvi képzés végén, holott a záró vizsgánk megegyezik a szakmai nyelvvizsgával. Mégis úgy érzik, hogy „majd, később” jobban fel tudnak készülni. Azután végzés előtt verik a fejüket a falba, de sokszor ez már késő.

Úgy gondolom, hogy ha ezt a szemléletet sikerülne megváltoztatni, akkor nagy lépést tennénk a nyelvtanítás hatékonyságának növeléséért. De ehhez szükség lenne a másik két motiváló csoport segítségére, az *öregdiákok* és a *felhasználók* aktívabb közreműködésére is.

Általános vagy szakmai?

Ebben a kérdésben nekünk nyelvtanároknak egy másik mítosszal kell megküzdenünk, mert a laikusok – a tanulók, szülők és a nem nyelv szakos kollégák, vezetők, szóhasználatában az *általános* a „könnyebb”, míg a *szakmai* a „nehezebb” szinonímája. Pedig gyönyörű anyanyelvünk nem véletlenül használ más szavakat.

A nyelvvizsgáztatás, a nyelvi tudásmérés, az alkalmazott nyelvészet részeként természetesen megkülönbözteti a tartalmat a szinttől. A kettő nem keverhető össze. A B2-es szint az ugyanolyan „nehéz” nyelvileg a különböző tartalmak esetében. Ha mégis szeretnénk ilyen különbséget tenni, akkor egyértelmű, hogy egy agrár szakos hallgató számára könnyebb megérteni egy agrár témájú szöveget, mint mondjuk egy műszaki témáját. Az anyanyelvén

is. Tehát a *szaknyelvi* nyelvvizsga annival könnyebb lehet az *általános* nyelvvizsgánál, hogy nagyobb eséllyel kapunk olyan szöveget, aminek a tartalma ismerős. Az általános nyelvvizsgáknál is vannak tudományos cikkek, csak ott ezek témája bármi lehet.

Másik kérdés az, hogy jó-e a szakmai nyelvvizsga is a diplomához? Természetesen jó, ha az adott szakhoz kapcsolódik. Sőt, nyilván a leendő munkaadó jobban örül egy szakmai nyelvvizsgának. Érdeemes tehát az általános nyelvvizsgával rendelkező hallgatóknak is célul kitűzni, hogy letegyenek egy szakmai nyelvvizsgát is, vagy akár megpróbálkozzanak a felsőfokú nyelvvizsgával. Sajnos a mi karunkon nagyon kevés az önmagával szemben ennyire igényes hallgató, ezért jó lenne, ha valamilyen külső motivációt is kapnának a hallgatók a nyelvi követelményeket meghaladó teljesítmény elérésére, például plusz kreditpontok formájában.

Megkérdőjelezhető azonban az olyan gyakorlat, amikor például környezetvédelmi szakon elfogadnak idegenforgalmi szakmai nyelvvizsgát, hiszen a két szak meglehetősen távol áll egymástól. Az ilyen gyakorlat is a rövidtávú érdeket (legyen meg a diplomához a nyelvvizsga) teszi a hosszú távú érdek elé, és mint ilyen hosszú távon nagyon káros a hallgatónak és az intézménynek is.

Ahogy már említettem, az agrár szaknyelvnek már 9 éve akkreditálták a nyelvvizsgáját, ugyanakkor nincs szakmai nyelvvizsgája például a pedagógiai és a művész szakoknak. Ez meglehetősen nagy hátrányt jelent ezeken a szakokon, hiszen jelenleg csak szaknyelv kaphat kreditpontot. A szaknyelvoktatás követelményeinek meghatározásában nagy segítséget ad, ha már létezik egy ahhoz a szakhoz kapcsolódó szaknyelvi vizsgarendszer. Ilyen vizsgarendszer hiányában az adott intézmény nyelvtanárainak kell(ene) összeállítani a tematikát, a készségeket és a követelményeket. Ezek az elszigetelt és amatőr kísérletek valószínűleg nem hozhatnak létre olyan profi eredményeket, mint az akkreditáción átment vizsgarendszerek.

A szakmai vagy általános nyelvvizsga kérdésében az én válaszom egyértelműen a szakmai nyelvvizsga, mert ez biztos nem nehezebb és ugyanakkor biztos, hogy sokkal hasznosabb a hallgatóknak és így természetesen az egyetemeknek is.

„Külső” vagy „belső” vizsga?

A jelenlegi helyzet meglehetősen felemás. A diplomához a *külső* vagyis az államilag elfogadott nyelvvizsga szükséges. Ugyanakkor a legtöbb egyetemen azért szerencsére továbbra is folyik idegennyelv-oktatás, de ennek részletei (hány félév, heti óraszám, kredit, vizsgakövetelmények stb) egyetemenként, sőt karonként és szakonként is eltérőek. Így ha van is *belső* vizsga, annak szintje nagyon különböző. A mi karunkon például a kollégáim

elvetették az általam bevezetett egységes vizsgákat és helyette ismét az egyes csoportok szintjéhez igazodó számonkéréshez térünk vissza, ahol csak a tematikában és a feladatok típusában törekszünk egységességre. (A 2011/2012-es tanévtől már minden félévben gyakorlati jegy lesz csak.)

A jelenlegi rendszer legnagyobb gyengesége véleményem szerint az, hogy a hallgatók nem veszik igazán komolyan a nyelvi képzést, nem törekszenek maximális teljesítményre, hiszen nincs igazi tétje. Erről vitázva sokszor hallani: „De hát tudják, hogy nyelvvizsga nélkül nem kapnak diplomát!” Hát persze, de emlékezzünk csak vissza saját egyetemista énjünkre, de akár nézzünk őszintén szembe saját mostani énjünkkel is és tegyük fel a kérdést magunknak. Mi képesek lennénk hétfő reggelre maximális teljesítményt nyújtani a házi feladat megírásakor vagy a szavak megtanulásakor, ha tudnánk, hogy még 3 évünk van az „igazi” megmérettetésre? Ha a válasz az előző kérdésre *igen*, akkor tegyük fel a következő kérdést is: Mennyire vagyok átlagos, hány hozzám hasonlóan motivált embert ismerek még? Mert a többség válasza NEM. Ezért szerintem ezt a kevésbé elszánt többséget kellene segíteni azzal, hogy a *belső* vagyis az egyetemi számonkérés komolyságát, súlyát növeljük.

Ahogy már írtam, véleményem szerint a hatékony nyelvtanulás kulcsa a folyamatos tanulás, és így elengedhetetlen a folyamatos mérés és visszajelzés. A hallgatók nyelvi tudásszintje a nyelvvoktatás befejezésekor a legmagasabb, ezért akkor lenne jó, ha lehetnének a diplomához szükséges nyelvvizsgát, tehát logikus lenne, ha ez megegyezne a „belső” nyelvi záróvizsgával. Feltételezem erre gondolt Dux államtitkár helyettes úr is, amikor az egyetemi nyelvvizsgáztatás lehetővé tételéről nyilatkozott.

A nyilatkozatában Dux úr kiemelte, hogy a színvonal biztosítása érdekében a vizsgákat külső szakemberek végeznék. Természetesen egy ilyen rövid nyilatkozat sok mindent leegyszerűsít, de ez az a kérdés, amiben feltétlenül meg kellene hallgatni a teljes szakmát, nyelvtanárokat, nyelvvizsgáztatókat és a vizsgaközpontok vezetőit, szakembereit.

Világosan kell látni, hogy a felsőoktatásban a nyelvtanárok és a nyelvvizsgák között sokkal szorosabb kapcsolat van már hosszú évek óta, mint a közoktatásban. A mi lektorátusunkon például minden nyelvtanár nyelvvizsgáztató is, a legtöbben több nyelvvizsgarendszerben is. A nyelvvizsgáztatás szóbeli részét ezért maximálisan képesek lennénk ellátni, itt teljesen felesleges a külső szakember bevonása. Amiben fontos lenne a külső kapcsolat, az a feladatok írása, az írásbelik értékelése illetve az egész rendszer minőségbiztosítása. Ezt a szerepet jelenleg a szaknyelvi vizsgaközpontok látják el igen magas színvonalon. Ezeket a rendszereket véleményem szerint meg kellene tartani, hiszen hatalmas szellemi teljesítmény volt a létrehozásuk, és igen komoly értékeket alkottak eddig,

több száz feladatos feladatbankok és sok kötetes felkészítő anyagok formájában. Hatalmas pazarlás lenne ezek helyett egy teljesen új rendszert kidolgozni. Amit át kellene gondolni az a lektorátusok/idegen nyelvi tanszékek és a vizsgaközpontok jelenlegi együttműködésének átalakítása, arra kellene megoldást találni, hogy az államilag elismert, akkreditált nyelvvizsgát egyetemi vizsgaként lehessen letenni. Ez elég bonyolult, de nem lehetetlen feladat.

Még egyszer szeretném kiemelni, hogy a szóbeli vizsgáztatást mindenképp a helyi nyelvvizsgáztató tanároknak kellene végezniük, természetesen bizottságokban. Ennek legfontosabb okai:

- A szaknyelvi vizsgáztatók többsége a felsőoktatásban tanító nyelvtanár, igen drága lenne az ő utaztatásuk a másik egyetemekre, és teljesen felesleges is.
- Igazságtalan diszkriminációnak tartom, hogy egyedül a nyelvtanár nem vizsgáztathatja a saját hallgatóit a felsőoktatásban, miközben a nyelvtanárok az egyetlen olyan oktatói csoport, akik szakszerűen ki vannak képezve a vizsgáztatásra, és rendszeres képzéseken és sztandardizáción vesznek részt, ami senki más egyetemi vizsgáztatóról nem mondható el, sajnos!
- A fenti diszkrimináció nagyban csökkentheti a nyelvtanár tekintélyét és így romolhat a tanítás hatékonysága is, hiszen a hallgatók nem vesznek igazán komolyan egy hiteltelen, alacsony tekintélyű tanárt, akiről feltételezhető, hogy csalna a vizsgán. (Mert mi más oka lehet annak, hogy ragaszkodnak a külső szakemberhez?)

A vizsgáztatási rendszernek természetesen biztosítania kell, hogy a minőség állandó legyen, és ha azt tapasztalja, hogy egy vizsgáztató a minőség kárára kedvez a tanítványainak, akkor természetesen megfelelő szankciókat kell alkalmazni. A saját tapasztalatom azonban az, hogy hosszú távon egyetlen tanárnak sem érdeke, hogy vizsgán való csalással leértékelje a tanítási/tanulási folyamat szerepét.

4. Van-e élet a nyelvvizsga után: az idegen nyelvek tanításának perspektívái a felsőoktatásban

Az alábbiakban néhány pontban szeretném vázolni azokat a területeket, ahol az idegen nyelvek tanítása fontos lehet a felsőoktatásban, mert úgy tűnik, hogy ez a szerep a többség számára egyedül a nyelvvizsgára való felkészítésre korlátozódik.

Fontos látnunk, hogy a nyelvtanítás egyrészt a jelenleg egyik legfontosabb kulcs készség, az idegen nyelv elsajátításában és fejlesztésében segíti a jövőendő értelmiséget, de emellett még nagyon sok mindenben

próbálunk segíteni, sokszor úgy, hogy mi nyelvtanárok is igencsak rászorulnánk némi támogatásra.

- Tartalom – „szakmai” témák és „globális kérdések”
- Készségek – kommunikációs/üzleti
- E-learning/konnektivizmus: hálózatok, együttműködés (kollaboráció)

Tartalom – „szakmai” témák és „globális kérdések”

Az első szempont, amit érdemes kiemelni az a nyelvtanítás tartalma. Miközben a nyelvet tanítjuk/tanuljuk szövegekkel találkozunk. Ha szaknyelvet tanítunk/tanulunk, akkor természetesen az adott szakterület témáihoz kapcsolódóak ezek a szövegek. Személy szerint nagyon hálás vagyok azért, hogy gazdasági és agrár szaknyelvet tanítok, mert soha nem olvastam volna el sok cikket ezekkel a témákkal kapcsolatban, ha nem keresek szövegeket a tanításhoz. Ha a szaknyelv tanítása jobban integrálódna a teljes tanmenetbe, a többi tantárgyhoz, akkor még erősebb és hatékonyabb kölcsönhatás lehetne a szaknyelvvoktatás és a teljes egyetemi képzés között. Ezt ismerték fel például a kéttannyelvű iskolák létrehozásakor és erről szól a *CLIL - Content and Language Integrated Learning, a tartalmi és nyelvi integrált tanulás is*.

A szorosan vett szakmai témák mellett vannak olyan *globális kérdések*, amelyek szinte minden nyelvvizsgának, még az ún. általános nyelvvizsgáknak is témái, tehát amikkel szinte minden nyelvi képzés foglalkozik: például a tanulás/személyiségfejlesztés/esélyegyenlőség, a munka világa/munkanélküliség, a környezetvédelem, globalizáció és még sorolhatnánk. Ezek a témák a *Global Education* vagyis a *Globális Nevelés* témái, melyek oktatásában sokkal komolyabb együttműködés lehetne azokkal a civil mozgalmakkal, akik ezekkel a témákkal foglalkoznak, és akik már felismerték, hogy az iskolák milyen fontos partnereik lehetnek. (DES Konferencia, Szemes, 2010. június) Most rajtunk tanárokon és az oktatóintézmények vezetőin a sor, hogy hasonló felismerésre jussunk és keressük a civilekkel az együttműködés lehetőségét.

Amíg a szakmai témák a többi tantárgyhoz és a leendő karrierhez vihetik közelebb a nyelvtanulót, a globális kérdésekkel való foglalkozás a felelősen gondolkodó, a civil mozgalmakkal együttműködő értelmiség kialakulását segítheti elő. Ez a munka már most is folyik a nyelvtanítás keretein belül, de sokkal hatékonyabb lehetne, ha a nyelvtanárok több segítséget kapnának ezen a téren és jobban meg tudnák osztani a tapasztalataikat.

Készségek – kommunikációs/üzleti

Az idegen nyelvek oktatása során olyan kommunikációs készségek fejlesztésével is foglalkozunk, amikről az anyanyelvükön szinte alig tanulnak

a hallgatók. Elég a prezentációra, az írásos és szóbeli üzleti kommunikációra vagy az olvasott szövegértési technikákra gondolni. Ezek olyan készségek, amik nélkül nehéz boldogulni bármilyen szakmában, ezért ezek a készségek önmagukban is nagyon fontosak, nemcsak a nyelvtanulás okán. A legtöbb egyetemen azonban ezekkel a készségekkel csak az idegen nyelvvoktatás keretein belül foglalkoznak. Valójában ez akár szerencsésnek is mondható, hiszen könnyebb idegen nyelven megtanulni és utána onnan visszafordítani, ha magyar nyelvi környezetben akarja használni az adott készséget, mint fordítva, először magyarul tanulni és azután lefordítani azt arra az idegen nyelvre, amin ezt alkalmazni akarja (pl. prezentációs technikák, kifejezések).

Hasznos lenne azonban itt is több képzés a nyelvtanárok számára, mert ezekre a készségekre minket sem igazán készített fel az alapképzésünk. Lehet, hogy ma már más a helyzet, de a 70-80-as években még nem tanultunk az üzleti kommunikációról az ELTE-n.

E-learning/konnektivizmus: hálózatok, együttműködés (kollaboráció)

Ezeket az új tanulási és tanítási eszközöket, lehetőségeket természetesen nemcsak a tanár továbbképzésben és együttműködésben kellene használni, hanem a nyelvtanításban is. Érdekes tapasztalat, hogy a többi tantárgy sokkal jobban használja már ezeket a felsőoktatásban, mint az idegennyelv-oktatás. Nyelvi kurzusokat nem nagyon találtam a felsőoktatás e-learning kínálatában, pedig a tantárgy a jellege miatt talán a legalkalmasabb ezeknek az eszközöknek a használatára. Ez az a tantárgy ugyanis, ami a leginkább épít a folyamatos, évközi munkára, a folyamatos mérésre és visszajelzésre. Itt lehetne talán a leginkább aktív részvételre ösztönözni a hallgatókat. Ezzel pedig egyben az élethosszig való tanulás és a hálózatalakítás, a webes együttműködés készségeit is segíthetnénk kialakítani, amik egyre fontosabbak napjaink információs társadalmában. Ezek nélkül a készségek nélkül nem beszélhetünk ma esélyegyenlőségről, a *webes analfabéták* menthetetlenül leszakadnak a web lehetőségeit sikeresen használó társaiktól.

Több mint nyelvtanítás

A fenti 3 példa is jól mutatja, hogy az idegen nyelv oktatásának akkor is helye és szerepe lehet (és reméljük, hogy lesz is) a felsőoktatásban, ha egyszer elérjük a ma még csak vágyálomnak tartott helyzetet, amikor a felsőoktatásba érkező hallgatók középszinten beszélnek egy idegen nyelvet, és erről még bizonyítványuk is van. Mert, hangsúlyozom, a nyelvvizsgára való készítés csak egy kényszer szülte feladatunk jelenleg. A nyelvvoktatásnak rengeteg más feladata is van a felsőoktatásban, ha azt szeretnénk elérni, hogy végzős hallgatóink a diploma megkapásakor olyan nyelvtudással és nyelvi/kommunikációs készségekkel rendelkezzenek, amivel versenyképesek

lehetnek a hazai és nemzetközi munkaerőpiacon, és amik segítenek abban is, hogy munkájukban sikeresek és elégedettek lehessenek.

Összegzés

A felsőoktatásban az idegen nyelvek oktatásában változások kellene, ebben az érintettek többsége valószínűleg egyetért.

- A változásoknak átgondoltaknak, szakmai párbeszédre alapozottaknak kell lenniük, ami meglehetősen idő- és költségigényes.
- A probléma nagy, hiszen sokan nem kapnak diplomát a nyelvvizsga hiánya miatt, ezért gyors, hatékony változtatásokra van szükség.
- A nyelvoktatás jelenleg a felsőoktatás egyik legnagyobb problémájának számít. A terület feladatainak és hasznosságának ártértékelésével azonban a nyelvtanítás a felsőoktatás egyik motorjává is válhatna. Ehhez az ártértékeléshez elsősorban a nyelvtanárok nagyobb együttműködésére és intenzívebb, sokoldalúbb továbbképzésére lenne szükség. Természetesen önkéntes alapon, azoknak a nyelvtanároknak a részvételével, akik maguk is szeretnék változni és változtatni a jelenlegi helyzeten.
- A változásokkal kapcsolatos szakmai párbeszédet, a továbbképzést, az együttműködést és az új, hatékonyabb nyelvtanítást egyaránt hatékonyabbá, gyorsabbá és olcsóbbá tehetik az új, web alapú eszközök (pl. Moodle). Ezért hasznos lenne, ha egy ezzel kapcsolatos továbbképzés lenne az egyik első lépés, hiszen ez lehetne a továbbiak alapja.

Források

- Bessenyei István (1996): A gazdaság versenyképessége és az oktatás (Előtanulmány). Budapest : Országos Köznevelési Intézet, 1996 június.
<http://members.teleweb.at/i.bessenyei/versenyk.htm#>
- Csermely Péter : Az oktatásról, in: Szárny és teher Online:
http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny_es_tehir.pdf
- Europeans and their Languages (2006): European Commission, Eurobarometer Brussels. Online: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
- Fókuszban a nyelvtanulás (2007): Szerk.: Vágó Irén Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. Online:
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszban_nyelvoktatás
- Hankiss Elemér: Tanár a kirakatban. Gallup Műhelytanulmányok.
<http://www.gallup.hu/Oktatas/opinion/hankiss990704.htm>
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008): Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) Brussels. Online:
www.eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf

- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Nagy Péter Tibor (2000): Nyelvpolitika és elitképzés. Educatio
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszban_nyelvoktatasi-03_nikolov_marianne
- Nyelvoktatás-politikai arculat. Magyarország 2002-2003* (2003) Online: http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/arculat_k.pdf
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008* (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium Online: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf
- Profile of foreign language teaching in schools in Europe* (2001): Eurydice, Brussels. Online: http://www.oki.hu/www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/023EN.pdf
- Vágó Irén (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása – egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet, Budapest Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-06-Vago>
- Vágó Irén (2000a): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as 90-es években - Eredmények és problémák. Educatio tél, 668-690. p
- Vágó Irén (2000b): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2000-05-Tartalom>
- „Világ-Nyelv”. Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003) Online: <http://www.tpf.iif.hunewwsite/tka/vilagnyelv.hu>
- Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b105>
- Tanulás Európában: együtt kell szembenéznünk a kihívásokkal.* <ftp://ftp.oki.hu/eu/Firenze.pdf>

Melléklet

IDEGEN NYELVEK OKTATÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN 2010	
PROBLÉMÁK	JAVASOLT MEGOLDÁSOK
Hallgatók alacsony szintű nyelvtudása	Online eszközök, e-learning: hatékonyság, érdekesség fokozható lenne, a hallgatók folyamatos visszajelzést kaphatnak, hogy mire koncentrálnak
Hallgatók alacsony motiváltsága - ha már van nyelvvizsga, akkor azért nem érdekli az egyetemi nyelvtanulás; - ha még nincs, akkor pedig erre a külső vizsgára koncentrálnak és nem az egyetemi nyelvvizsgát követelményeire, az ottani teljesítmény csak az átlagát befolyásolja	Belső vizsga – Így sokkal hatékonyabb lenne a nyelvvizsga, mert ennek komoly tétje lenne Együttműködés a nyelvvizsga központokkal – Nagyon jó szakmai munkát végeztek, az ő közreműködésükkel lehetne felügyelni az egyetemi vizsgákat Csak az 1. vizsga legyen ingyenes, legyen tét és ne a tanár dolgozzon ingyen többet, ha nem sikerül a vizsga
Folyamatos tanulás, kemény munka szükséges a sikeres nyelvtanuláshoz (más mint a többi tantárgy, ahol pár nap elég lehet a sikeres vizsgához)	Online eszközök, e-learning: hatékonyság, érdekesség, fontos lenne egy e-portfólió létrehozása is
Szaknyelv iránti bizalmatlanság, nehezebbnek gondolják az általános nyelvvizsgánál	A környezet legyen támogatóbb: -kooperáció más tantárgyak oktatóival(CLIL), külföldi hallgatókkal, végzett hallgatókkal, potenciális munkáltatókkal Mindenkinek legyen kötelező a szaknyelvi nyelvvizsga
Alacsony hatékonyság, sok párhuzamos munka, kevés együttműködés a lektorátusok között	Együttműködés, közös/megosztott tananyag, tapasztalatcsere, közös képzés –online hálózat (Moodle?)
Alacsony szintű csapatmunka a tanárok között, eltérő színvonalú számonkérés, és motiváció a tanároknak	Sztandardizálás a feladatok írásában és javításában
Kevés visszajelzés, Hallgatói elégedettség: Ki a „vevő”? Mi a közérdek? Mit csináljunk az eredménnyel?	Csapatmunka, ahol meg lehet beszélni és tanácsot kapni (B.Gates) Szinergia a kiegészítés ellen
A támogatások/ pályázatok bonyolultak	Egyszerűbb és átláthatóbb támogatás, pl. magánszemélyektől, alapítványoktól Ne a pályázatokhoz kelljen projekteket alkotni, hanem az igazi projekteket támogassák

<http://www.makesurvey.net/cgi-bin/survey.dll/85380995FBE1414C8752FDF1005B7327>

Loch Ágnes - Dévény Ágnes

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti tanszék

Változás és állandóság egy hallgatói igényfelmérés tükrében

2005-ben az új kétszintű képzés beindításakor nagyszabású kérdőíves felmérésre került sor a Budapesti Gazdasági Főiskola hallgatóinak körében. A mintegy 2000 kérdőív alapján feltérképeztük a hallgatók nyelvi előtanulmányait, felmértük nyelvtanulási szükségleteiket és preferenciáikat, a hatékony nyelvtanulás feltételeire vonatkozó elvárásaikat, valamint kíváncsiak voltunk a hallgatók jobbító javaslataira is. A vizsgálat háttéréül a felsőoktatásban bekövetkezett radikális változások szolgáltak, melyek igen kedvezőtlenül érintették a főiskolai nyelvtanulás lehetőségeit. A változások szükségessé tették az oktatás tartalmi és módszertani újragondolását.

A kérdőíves felmérést 2010 tavaszán megismételtük. Az újabb felmérésnek kettős célja volt: egyrészt az adatok összevetésével lehetőség van arra, hogy a hagyományos főiskolai és az új típusú (ún. bolognai) képzésben részt vevő hallgatók véleményét ütköztessük és az esetleges változásokat nyomon követhessük, másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy a korábbi eredmények beépültek-e az oktatás módszertanába. A tanulmány a BGF Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán gyűjtött adatok összehasonlító elemzésére vállalkozik.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás a felsőoktatásban, hallgatói elvárások, munkahelyi nyelvhasználat, igényfelmérés, kérdőíves megkérdezés

Bevezetés

A kétszintű képzés bevezetésekor a felsőoktatásban bekövetkezett radikális változások igen kedvezőtlenül érintették a főiskolai nyelvtanulás lehetőségeit. Bár senki sem kérdőjelezi meg az idegennyelvtudás fontosságát, és az idegen nyelvi képzést a szakmai felkészítés szerves részének tekintik, mégis a kétszintű képzés 2006 évi bevezetésével az idegen nyelvi órák száma a *Budapesti Gazdasági Főiskolán* (BGF) szakonként 20-60 százalékkal csökkent, valamint megszűntek a főiskolai szintű kollokviumok és szigorlatok.

A változások szükségessé tették az oktatás tartalmi és módszertani újragondolását. A kevesebb kontaktóra-lehetőség növeli az önálló tanulás szerepét és a korábbinál nagyobb felelősséget helyez a nyelvtanulóra. A tanulási folyamatok irányítása új motivációs források feltárását igényli. A kérdőíves felmérésben adatokat és véleményeket kívántunk gyűjteni többek között a hallgatók által érzékelt és megfogalmazott nyelvi szükségletekről, az osztálytermi oktatás néhány paraméteréről, valamint kíváncsiak voltunk a hallgatók ötleteire, javaslataira is. Azt reméltük, hogy a vizsgálat eredményei iránymutatóak lehetnek mind a módszertani megújulásban, mind pedig a kurzusfejlesztés területén.

A tanulmány a *Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karon* (KVIK) gyűjtött adatok közül a nyelvtanulással kapcsolatos szükségletekre, motivációs tényezőkre és elvárásokra vonatkozó válaszok elemzését mutatja be.

A kutatási eszköz

A kutatás eszköze egy 26 kérdésből álló kérdőív volt, melyet a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar kutatócsoportja állított össze. A kérdőív kidolgozásához mintaként szolgált az 1992-93 évi országos szükségletelemző felmérésben használt kérdőív (Teeman-Varga-Heltai, 1993).

A kérdőív első része az életrajzi adatokat rögzítette (nem, kor, szak, szakirány), majd információt gyűjtött a korábbi nyelvtanulási tapasztalatokról (tanult nyelvek, nyelvtanulás időtartama, nyelvvizsgák stb.), a nyelvtanulás céljairól, a várható munkahelyi elvárásokról, valamint az osztálytermi tanulás néhány körülményének hatékonyságáról. A kérdőív az egyetértés/egyet-nem-értés intenzitására vonatkozó 1-5-ig terjedő Likert-skálákat, valamint zárt kérdéseket tartalmazott megadott válaszlehetőségekkel. A kérdőív végén néhány nyitott kérdés lehetőséget adott a válaszadónak arra, hogy problémáit felvesse, illetve hogy javaslatokat tegyen.

A válaszadók

A válaszadók a BGF Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karának diák-populációja volt. 2005-ben 883 fő, a megismételt vizsgálatban 2010-ben pedig 667 fő töltötte ki a kérdőívet (az elemzések a továbbiakban erre a létszámmra vonatkoznak). A válaszadók mindannyian a Kar *Turizmus-Vendéglátás* vagy *Kereskedelem-Marketing* szakos nappali tagozatos hallgatói. Az adatok feldolgozása az SPSS Version 17 szoftver alkalmazásával történt.

Eredmények

Az adatok három nagy területről szolgáltatott információt: a nyelvtanulási tapasztalatokról, az elvárásokról és szükségletekről, valamint a módszertani preferenciákról (ez utóbbiról lásd a hivatkozásokban: Loch-Dévény, megjelenés alatt). A jelen tanulmányban az elvárásokra és szükségletekre vonatkozó eredmények bemutatására kerül sor. A válaszadók ezzel kapcsolatosan a következő hat kérdésben nyilatkoztak.

- Milyen nyelv(ek) ismeretét tartja a legfontosabbnak azon a szakterületen, ahol feltehetőleg a jövőben dolgozni fog?
- Milyen gyakran lesz véleménye szerint szüksége munkája során olvasási, beszéd- és íráskészségre, valamint beszédértésre és közvetítésre/fordításra az adott idegen nyelve(ke)n?
- Milyen cél(ok)ból tanulja az idegen nyelvet/nyelveket?
- Melyik idegen nyelvi készsége(ke)t szeretné fejleszteni, és milyen célból?
- Mit tekint a szaknyelvi óra feladatának?
- Milyen nyelvet/nyelveket vagy idegen nyelvű tantárgyakat szeretne még tanulni, ha a főiskolán lehetősége lenne rá?

Az idegen nyelvek fontossági sorrendje

Mind a 2005 mind a 2010 évi felmérésben az angol, a német és a francia nyelv szerepelt az első három helyen a fontossági sorrendben, az arányok azonban megváltoztak (1. táblázat).

1. táblázat

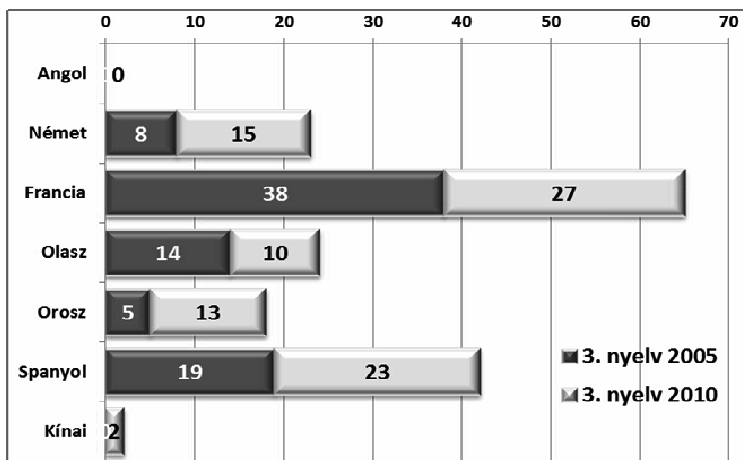
A nyelvek fontossági sorrendje a résztvevők véleménye szerint a 2005 évi és a 2010 évi felmérésben a válaszadók százalékában kifejezve

<i>1. nyelv</i>	<i>2005</i>	<i>2010</i>	<i>2. nyelv</i>	<i>2005</i>	<i>2010</i>	<i>3. nyelv</i>	<i>2005</i>	<i>2010</i>
	%	%		%	%		%	%
angol	95	98	angol	4	2	angol	0	0
német	3	1	német	80	65	német	8	15
francia	0	0	francia	8	14	francia	38	27
olasz	0	0	olasz	2	14	olasz	2	10
spanyol	0	0	spanyol	4	10	spanyol	19	23
orosz	0	0	orosz	1	4	orosz	5	13
						kínai	0	2

Az angol nyelv elsődlegessége tovább erősödött. A 2010 évi felmérésben a német nyelv gyakrabban került harmadik helyre, míg a francia nagyobb arányban került a második helyre, mint a 2005-ös felmérésben. Ennél is figyelemre méltóbb azonban az, hogy az ún. kevésbé oktatott nyelvek, köztük az orosz és a kínai megjelent vagy megerősödött, mint fontos második vagy harmadik nyelv (1. ábra).

1. ábra

A 3. helyre sorolt nyelvek a 2005-ös és a 2010-es felmérésben a válaszadók százalékában kifejezve



A nyelvhasználat gyakorisága

A válaszadókat arra kértük, becsüljék meg előre, hogy jövőre munkahelyükön milyen gyakran lesz szükségük a nyelvtudásukra (2. áblázat). A várható nyelvhasználatra az első helyen tanult nyelv vonatkozásában készségeként kérdeztünk rá. Az adatok alapján úgy tűnik a válaszadók napi és heti gyakorisággal számítanak idegen nyelven végrehajtandó feladatokra. Mind 2005-ben, mind 2010-ben a válaszadóknak több mint 60%-a véli úgy, hogy beszédképességre és az azzal összefüggő beszédértés képességére napi szinten szüksége lesz. A válaszadóknak mintegy fele számít arra, hogy napi szinten kell majd idegen nyelvű szövegeket olvasnia és megértenie, és mintegy egyharmada számít írásbeli és közvetítési feladatokra. Azoknak az aránya, akik szerint csupán évente néhányszor vagy soha nem lesz szükségük idegennyelv-tudásukra, mindkét vizsgált évben elenyészően kevés a négy alapképesség tekintetében (0-3% között mozog). Egyedül a közvetítési készségnél magasabb az arány (10 illetve 9%).

2. táblázat

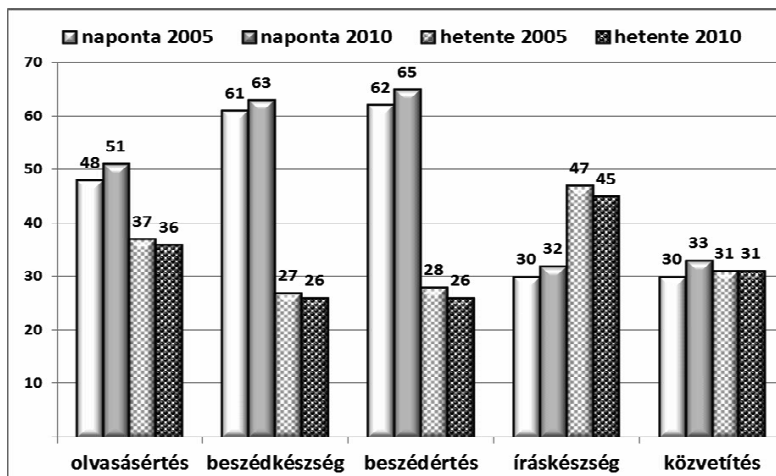
Nyelvi készségek jövőbeni használatának gyakorisága az első tanult nyelv vonatkozásában (%)

1. nyelv	naponta		hetente néhányszor		havonta néhányszor		évente néhányszor		szinte soha	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>olvasásértés</i>	48	51	37	36	12	11	2	2	1	0
<i>beszédkészség</i>	61	63	27	26	11	10	1	1	0	0
<i>beszéértés</i>	62	65	28	26	9	8	1	1	0	0
<i>íráskészség</i>	30	32	47	45	20	20	3	3	0	0
<i>közvetítés</i>	30	33	31	31	28	26	10	9	1	1

A napi és heti gyakoriságú nyelvhasználat rendszeres munkahelyi idegennyelv-használatot reprezentál. A 2005 és 2010 évi felmérések között a gyakoriságot illetően egyetlen készség esetében sincs statisztikailag szignifikáns különbség 0,05 szignifikancia szinten. Ennek ellenére figyelemre méltó, hogy a napi gyakoriság százaléértékei minden készség esetében nőttek 2010-re (2. ábra).

1. ábra

A válaszadók előrejelzése az egyes készségek napi és heti gyakoriságú használatára 2005 és 2010-ben (%)



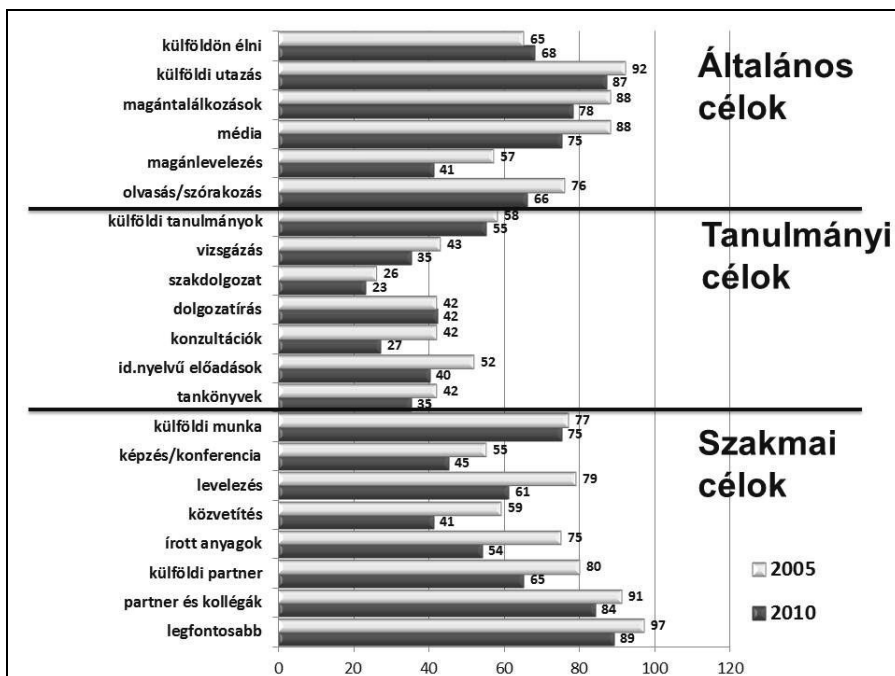
Nyelvtanulási célok

A kérdőív 21 tanulási célt (vagy lehetséges motivációt) sorol fel három kategóriában: általános jellegű célok, tanulmányi/továbbtanulási és a jövőbeni szakma követelményeihez igazodó célok. Az általános célok között szerepel például az idegen nyelvű média megértése, a külföldi utazásokon a

kommunikáció, vagy a külföldi barátokkal való kapcsolattartás lehetősége. A tanulmányi kategórián belül a tanulás céljaként például az idegen nyelven elvégzendő kurzusok, a szakirodalomban való tájékozódás lehetősége vagy a külföldi tanulmányok folytatása jelenik meg. A szakmai célok olyan tanulási célokat fogalmaztak meg, amelyek a későbbi munkavállaláshoz a munkahelyi megfeleléshez kapcsolódnak. Ilyenek például a külföldi partnerekkel való kapcsolattartás írásban és szóban, a naprakész tájékozódás, a multinacionális cégeknél történő munkavégzés vagy a külföldi munkavállalás.

A várakozásoknak megfelelően az adatokban az általános és a szakmai célok hangsúlyosabban megjelentek, mint a tanulmányi/akadémikus célok (3. ábra). A hallgatók magyar nyelven folytatják tanulmányaikat, ezért idegen nyelven teljesítendő akadémikus feladataik ritkán vannak. A tanulmányi célok közül egyedül a külföldi tanulmányok végzésének lehetőségét (mint a nyelvtanulás indokát) jelölte meg a válaszadók több mint 50%-a mind a 2005 mind a 2010 évi felmérésben.

2. ábra
A lehetséges tanulási célok százalékos említése 2005-ben és 2010-ben



Az első tíz helyen említett célok között szakmai és általános célok egyaránt szerepelnek 6-4 (2005) és 5-5 (2010) arányban. Az 1550

válaszadóból 1442 fő jelezte, hogy azért tanulnak egy adott idegen nyelvet, mert az a nyelv a leggyakrabban használt nyelv a választott szakmájukban (2005-ben a válaszadók 97%-a, 2010-ben pedig a 89%-a). A további szakmai célokat is nagy számban jelölték meg a válaszadók. A 2005-ös felmérésben 55 és 97% között mozgott az egyes szakmai célokra adott pozitív válaszok aránya. A 2010-es felmérésben a válaszadók visszafogottabban nyilatkoztak. Kivétel nélkül minden tanulási célt kisebb százalékban választottak, mint öt évvel korábban; a szakmai célokat a válaszadók 41 és 89 % közötti aránya jelölte meg. Ezek az eredmények megfeleltek a várakozásnak, hiszen a célközönség üzleti tanulmányokat folytatott és olyan pályákra készült, ahol az idegennyelv-tudás a munkavállalás alapfeltétele (vö. középiskolások terveivel, Vágó, 2006).

A teljes rangsort tekintve két tendenciaszerű jelenség figyelhető meg: egyrészt az írott kommunikáció (levelezés, tájékozódás írott anyagokból) jelentőségének visszaszorulása a tanulási célok között, másrészt a külföldi munkavállalás és a külföldre költözés megerősödése. Míg a 2005-ös felmérésben az első tíz lehetséges cél között egyáltalán nem szerepelt a 'Szeretnék egy ideig külföldön élni' állítás, a 2010-es felmérésben ez a cél a hetedik helyen áll (3. táblázat Melléklet).

A válaszokból összefoglalóan megállapítható, hogy a hallgatók tisztában vannak az idegennyelvtudás jelentőségével szakmai fejlődésük és szakmai karrierjük szempontjából, ami egy fontos motivációs erő lehet a további nyelvtanulás során.

A nyelvi készségfejlesztés irányai

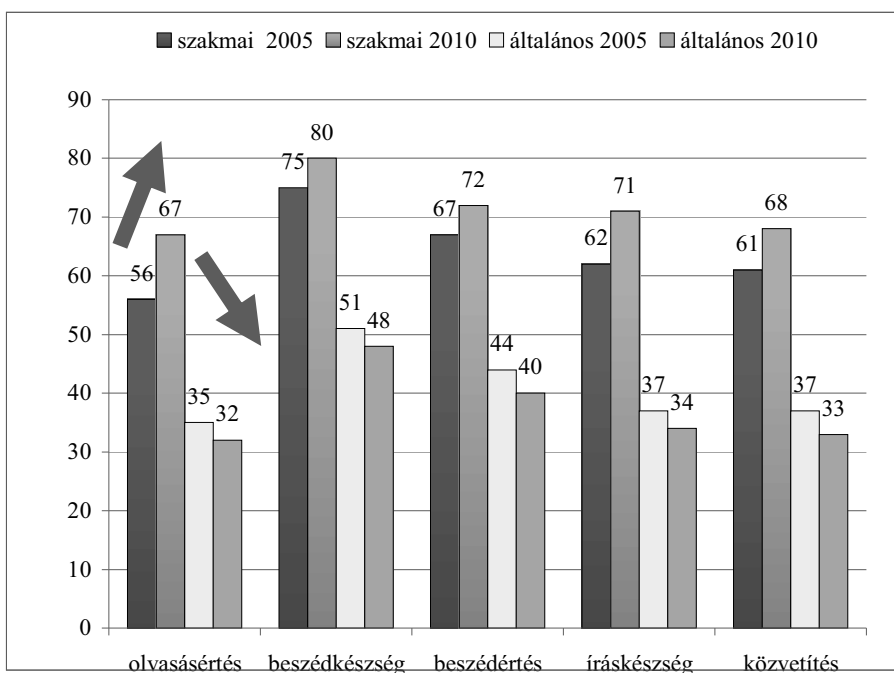
A kérdőívben adatokat gyűjtöttünk arra vonatkozóan is, hogy a hallgatók mely nyelvi készségek területén érzékelnek hiányosságokat, mely készségeket szeretnék a tanulmányaik alatt leginkább fejleszteni. A készségfejlesztés céljára is rákérdeztünk. A válaszok alapján megállapítható, hogy legkevésbé az olvasásértés és leginkább pedig a beszéd-készség terén érzékelnek hiányosságokat a válaszadók. Kétségtelen, hogy írott szöveg olvasása során a nyelvhasználó saját tempójában haladhat, esetleg segédeszközöket használhat, és az olvasás, mint kommunikációs tevékenység általában nem igényel azonnali reagálást. Így ez a tevékenység jóval kevesebb kommunikációs kockázatot rejt magában, mint a szóbeli interakció. Másrészt a beszédprodukció a leglátványosabb és a legnyilvánosabb kommunikációs tevékenység, amely minden más készségnél inkább meghatározza a beszélő nyelvtudásának megítélését a környezete számára. Ez a felismerés tükröződik a válaszadók azon véleményében, mely szerint a legfontosabb készség a beszéd-készség (2005: 80%; 2010: 87%). Figyelemre méltó, hogy a beszéd mellett a beszédértés (hallott szöveg értése)

gyakorlására mutatkozik a legnagyobb igény. A szerzők óvatos véleménye szerint ez az eredmény összefügg a nyelvvizsga-követelményekkel: a beszédértés készségét valószínűleg sokan a nyelvvizsgákon szokásos ún. 'magnós' szövegértési feladatok teljesítésével kapcsolják össze. Összességében megállapítható, hogy a beszédkészség kiugró értékei mellett a többi készség fejlesztésére vonatkozó igény kiegyensúlyozott és egyenletes.

Igen jelentős megállapítás, hogy a hallgatók elsősorban szakmai céljaik elérése érdekében tartják szükségesnek a további készségfejlesztést. Ez már az 2005-ös adatokban is egyértelműen megmutatkozott, a 2010-es felmérés azonban még nagyobb arányeltolódást mutat a szakmai célú készségfejlesztés igénye felé. Mind az öt alapkészség (olvasás, beszéd, beszédértés, írás, közvetítés) esetében növekedett a szakmai motiváció szerepe, míg az általános célú készségfejlesztés iránti igény minden esetben csökkent (4. ábra).

3. ábra

Fejlesztendő készségek szakmai/tanulmányi és általános motiváció alapján a válaszadók százalékában



A szaknyelvi óra feladata

A kérdőívben választ kerestünk arra a kérdésre is, vajon milyen elvárásokkal vesznek részt a hallgatók a főiskola nyelvi képzésében. A lehetséges elvárások hét kategóriába rendeződtek: nyelvoktatás általában (nyelvtan, szókincs), készségfejlesztés, szakmához kötődő speciális készségek/tevékenységek, egyéb kompetenciák, szakmai ismeretek közvetítése, kulturális ismeretek közvetítése és nyelvvizsga-felkészítés. A kérdőívben további elvárások megfogalmazására is volt mód. A válaszadók 1-5-ig terjedő Likert-skálán jelölték, hogy a felsorolt kompetenciák fejlesztését mennyire tekintik fontos nyelvórai feladatnak. Az összesen 25 lehetséges nyelvórai cél közül mindössze három esetben kaptunk 2005-ben és 2010-ben is 4,0 alatti átlagot a fontossági skálán (interjútechnika fejlesztése, adatelemzés, céginformációs anyag készítése), ami azt jelenti, hogy a hallgatói elvárások igen magasak. Ahogyan az a fejleszteni kívánt készségek felmérése alapján várható volt, a fontossági sorrend élére a beszédkészség és a beszédértés fejlesztése került. Érthető módon a nyelvvizsgára való felkészítés/felkészülés hasonlóan magas átlaggal szerepelt mindkét évben (4 táblázat). A 2010-es év átlagértékei néhány kivételtől eltekintve magasabbak, mint a 2005-ös értékek. A különbség az esetek többségében statisztikailag szignifikáns, ami azt jelzi, hogy az amúgy is magas hallgatói elvárások az elmúlt öt évben tovább nőttek.

4. táblázat

Az öt legfontosabbnak ítélt szaknyelvi órai feladat az 'Egyéb kompetenciák' kategória nélkül

<i>A szaknyelvi óra feladata</i>	<i>2005.</i>	<i>2010.</i>
Beszédkészség	4,73	4,77
Beszédértés	4,62	4,66
Nyelvvizsgára való felkészítés	4,66	4,62
Nyelvoktatás általában	4,38	4,48
Levelezés	4,40	4,39

Az adatelemzés legnagyobb meglepetése az volt, hogy az ún. 'Egyéb kompetenciák' kategóriában felsorolt, nem kifejezetten az idegennyelvtudáshoz/tanulásához kötődő kompetenciáknak gyakorlatilag mindegyikét igen fontosnak találta a megkérdezett célközönség (5 táblázat). Bár a nyelvoktatók valószínűleg tisztában vannak azzal, hogy az idegen nyelvi készségek fejlesztése során sokféle egyéb kompetencia is fejlődik, a szerzőket meglepetésként érte, hogy a nyelvtanulók nem csak hogy maguk is tudatában vannak ennek, hanem elvárásként is megfogalmazzák a szaknyelvi órával szemben olyan (kulcs)kompetenciák fejlesztését, amelyek fejlesztését általában a személyiségfejlesztő tréningek tűzik ki célul. Megemlítendő, hogy talán nem véletlenül az önértékelés ennek a sornak a végére került; a

magyarországi oktatási gyakorlatban kevés hagyománya van a tanulói önértékelésnek.

5. táblázat
Egyéb kompetenciák fejlesztésének fontossága a szaknyelvi órán

<i>A szaknyelvi óra feladata</i>	<i>2005.</i>	<i>2010.</i>
Problémamegoldás	4,44	4,52
Önállóság	4,39	4,47
Együttműködési képesség	4,33	4,47
Önbizalom	4,21	4,43
Konfliktuskezelés	4,33	4,36
Kreativitás	4,28	4,34
Önérvényesítés	4,02	4,16
Önértékelés	3,85	4,04

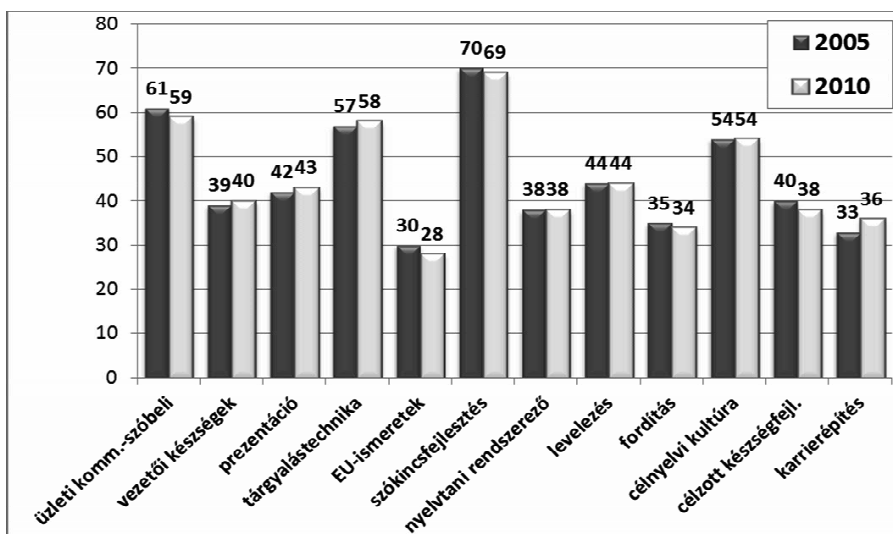
További (nyelv)tanulási szándékok

A tanári tapasztalatok és statisztikai adatok szerint a Budapesti Gazdasági Főiskola hallgatói két vagy három nyelvet tartanak szükségesnek ahhoz, hogy megfelelő állást kapjanak, és munkahelyükön majd meg is feleljenek: 2005-ben a főiskola három karán megkérdezett hallgatók (2195 fő) 75 százaléka nyilatkozott úgy, hogy a munkájuk során egy idegen nyelv tudása nem lesz elegendő (Loch, 2006). Hasonló értéket kaptunk a KVI Karon végzett 2010-es felmérésben is. A válaszadók 70 %-a szerint a szakmájában egy nyelv alapos ismerete is elegendő, ugyanakkor 74 %-uk gondolja úgy, hogy jó állás elnyeréséhez több nyelv ismeretére van szükség. Ezért a kérdőívben megkérdeztük a hallgatókat, hogy szívesen tanulnának-e további idegen nyelve(ke)t a főiskolán, amennyiben lehetőség lenne rá. A nagy többség (kb. 80%) pozitív választ adott erre a kérdésre, 2005-ben különösen a spanyol (16%), az angol (14%) és az olasz (14%) tűnt népszerűnek a megkérdezett hallgatók körében. A 2010-es adatokban a spanyol (17%) és az olasz (15%) mellett, megjelenik az orosz nyelv (12%). A német és a francia nyelv iránti igény nem éri el a 10%-ot.

A további nyelvek iránti igény meglehetősen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy a hallgatók mintegy kétharmada már eleve két nyelvet tanul a főiskolán. A hallgatóktól kapott információk értékes segítséget jelenthetnek az Idegen Nyelvi Tanszék számára új kurzusok indításához. Figyelemreméltó az is, hogy a válaszadók nem csak új nyelvek tanulására mutatnak készséget, hanem idegen nyelven kínált kommunikációs kurzusok és szakmai tárgyak iránt is komoly érdeklődést mutatnak (5. ábra). A felkínált lehetséges kurzusok közül 12 kurzus iránt mutatkozott a válaszadók 30%-át meghaladó érdeklődés. A hallgatók több mint fele választana szívesen Szókincsfejlesztő kurzust (2005: 70%; 2010: 69%), Szóbeli üzleti kommunikációt (2005: 61%;

2010: 59%), Tárgyalástechnikát (2005: 57%; 2010: 58%) valamint Célnyelvi kultúra kurzust (2005: 54%; 2010: 54%). A 2005 és 2010 évi felmérésben nyert adatok szinte teljesen azonosak.

5. ábra
Milyen idegen nyelvi/nyelvű kurzusokra járna szívesen (%)



Konklúzió

A felmérések eredményei alapján elmondható, hogy a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar hallgatói tisztában vannak az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének fontosságával. Világosan megfogalmazott nyelvtanulási célokkal rendelkeznek, és ezek a célok szorosan kapcsolódnak tanulmányaikhoz és jövőbeni szakmai feladataikhoz. Arra számítanak, hogy a munkájuk során napi illetve, heti gyakorisággal kell majd az idegen nyelvet használniuk változatos kommunikációs helyzetekben. A két felmérés közti időszakban megnőtt az érdeklődés a 'különleges' nyelvek (orosz, kínai) iránt, továbbá a várható szakmai elvárások és a külföldi tanulmányok, illetve munkavégzés, sőt a külföldre költözés, mint motivációs tényező szerepe megerősödött. A hallgatók nyelvtudásukat kritikusan szemlélik, meg tudják határozni, a készségfejlesztésnek mely területén szeretnének fejlődni. A szaknyelvi képzéstől a sokoldalú fejlődés lehetőségét várják a nyelvi kompetenciák erősítésétől az ún. soft skill-ek fejlesztéséig. Az idegen nyelvet eszköznek tekintve, többségük szívesen venne részt idegen nyelven kínált nem nyelvi kurzusokon, akár

kommunikációs részkészségek, akár szakmai tartalmak elsajátítása érdekében.

Hivatkozások

- Loch, Á. (2006): Idegen nyelvi képzés az idegenforgalomban: igények és elvárások. In: *Globalizáció és fenntartható fejlődés*. Nyugat-Magyarországi Egyetem. Győr
- Loch, Á. - Dévény, Á. (megjelenés alatt): Students' perceptions of efficient language learning in the classroom. In: *Best of BGF*. BGF: Budapest
- Teemant, A. - Varga, Zs. - Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója- Budapest
- Vágó, I. (2006): Nyelvtanulási utak. In: Kerékgyártó, L. (szerk.): *Felnőttoktatás: kutatási füzetek*. 2006. 7. 59-70.

Melléklet

3. táblázat

Az első tíz helyen említett tanulási cél a 2005 és a 2010 évi felmérésben

Célok 2005-ben	%	Célok 2010-ben	%
1. Ez a legfontosabb nyelv leendő szakmámban.	97	1. Ez a legfontosabb nyelv leendő szakmámban.	89
2. Szeretném az idegen nyelvet külföldi utazásaimon használni.	92	2. Szeretném az idegen nyelvet külföldi utazásaimon használni.	87
3. Munkám során rendszeresen kapcsolatban leszek idegen nyelven beszélőkkel.	91	3. Munkám során rendszeresen kapcsolatban leszek idegen nyelven beszélőkkel.	84
4-5. Szeretném megérteni az idegen nyelvű média műsorait.	88	4. Szeretném megértetni magamat az anyanyelvi beszélőkkel a hétköznapi találkozások során.	78
4-5. Szeretném megértetni magamat az anyanyelvi beszélőkkel a hétköznapi találkozások során.	88	5-6. Szeretnék egy ideig külföldön dolgozni.	75
6. Külföldi kollégákkal kell kapcsolatot tartanom és együtt dolgoznom.	80	5-6. Szeretném megérteni az idegen nyelvű média műsorait.	75
7. A hivatalos levelezés egy része idegen nyelven lesz.	79	7. Szeretnék egy ideig külföldön élni.	68
8. Szeretnék egy ideig külföldön dolgozni.	77	8. Szeretnék szórakozás céljából idegen nyelvű szövegeket olvasni.	66
9. Szeretnék szórakozás céljából idegen nyelvű szövegeket olvasni.	76	9. Külföldi kollégákkal kell kapcsolatot tartanom és együtt dolgoznom.	65
10. A majdani munkámmal kapcsolatban az írott anyagok egy része idegen nyelven lesz elérhető.	75	10. A hivatalos levelezés egy része idegen nyelven lesz.	61

Mágocsi Nyina - Kalafatics Zsuzsanna

Budapesti Corvinus Egyetem Orosz Nyelvi Központ

ELTE BTK Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Az orosz nyelv státusza a magyar oktatáspolitikai változások tükrében

A magyarországi orosz nyelvoktatásban az elmúlt húsz évben radikális változások zajlottak le. Tanulmányunkban az oktatáspolitikai és nyelvpolitikai döntéseket, valamint ezek következményeit vizsgáljuk. Elsősorban annak a bemutatására törekszünk, hogy miként változott meg az orosz nyelv helyzete a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta eltelt időszakban, ugyanakkor foglalkozunk az átalakulások felsőoktatást is érintő kihívásaival és problémáival is. Statisztikai adatokra támaszkodva, az európai folyamatokra is figyelve mutatjuk be a nyelvoktatás szerkezetének átalakulását, mely mind az oroszul tanulók, mind az orosz tanítók számának radikális csökkenését, az orosz nyelv visszaszorulását és presztízsvesztését eredményezte.

Kulcsszavak: kötelező oroszoktatás, az orosz mint választható nyelv, az orosz nyelv visszaszorulása, presztízsvesztése, oroszstanárok létszámának csökkenése, orosz nyelvi képzés a Corvinuson, kommunikatív nyelvoktatás, tankönyvek, oktatási segédanyagok hiánya

Magyarországon mind az általános iskolai, mind a középiskolai és egyetemi orosz nyelvoktatásban az elmúlt húsz évben radikális változások zajlottak le. Az orosz nyelv tanulása Magyarországon 40 éven át kötelező volt. 1949-ben vezették be a kötelező oroszoktatást a nyolcosztályos általános iskolába, ezt a törvényt (VKM.1200-A-7/1949 sz. rendelethez) a Német-h-kormány intézkedései szüntették meg 1989-ben. A rendszerváltás egyben a tanult nyelv megválasztásának szabadságát is magával hozta. Ez egyúttal azt is jelentette, hogy az orosz nyelv státusza és szerepe is gyökeresen megváltozott. A társadalmi átalakulás egyrészt kihatott az Oroszországhoz és az utódállamokhoz való gazdasági és politikai kapcsolatokra, másrészt átértékelődött az orosz kultúrához és nyelvhez való viszony.

Az orosz nyelv egyike lett a fakultatívan választható nyelveknek, így a kilencvenes években radikálisan lecsökkent az oroszul tanulók és tanítók száma is. Az orosz kötelező voltának eltörlését követően a kormányzat nem jelölt ki egy másik nyelvet, így „az egyes iskolákban kötelezően tanítandó idegen nyelv meghatározása a szülők igényeihez igazodó, helyi, intézményi szintű döntés eredménye lett” (Imre, 2009), a nyelvoktatás kínálatának kialakítása decentralizáltan történt. A szabad nyelvválasztás lehetőségének hatását felerősítette a szabad iskolaválasztás is. Szabad nyelvválasztásról persze csak teoretikus szinten beszélhetünk, hiszen számos esetben az határozza meg, hogy milyen nyelvszakos tanárt alkalmaz az iskola. Csapó Benő tanulmányában például a következő faktorokat említi a nyelvválasztást befolyásoló tényezők között:

- az ország mely részén tanul a tanuló,
- milyen nagyságrendű községben, illetve városban lakik,
- milyen az anya (illetve a szülők) iskolai végzettsége,
- az induktív gondolkodási teszt szerint milyen a tanulók képességeinek fejlettsége és a tesztfeladatsor alapján milyenek a tanulók teljesítményei. (Csapó, 2001)

Az oktatott nyelvek közötti átrendeződés folyamata, a nyelvet tanulók számának növekedése a kilencvenes évek elején rendkívül gyorsan zajlott le. Ez nem csak magyar sajátosság, hasonló jelenségekkel találkozhatunk a volt szocialista országok oktatási rendszereiben is. Az is közép-európai jellegzetesség, hogy a térség regionális nyelve hagyományosan a német volt, melynek tanítása az orosz mellett is igen elterjedt maradt, miközben az angol nyelv népszerűségének növekedésére is igyekeztek reagálni az oktatáspolitikai irányítói. A két „nagy” nyelv, az angol és a német így a kilencvenes évek során – az orosz visszaszorulását követően – egymással került versenyhelyzetbe. Általános európai jelenség, hogy a tanult nyelvek közül az első helyen a legnagyobb kommunikációs potenciállal rendelkező, *hipercentrális* nyelv (Swaan, 2004:15), az angol áll, ezt követi a német vagy a francia. Egy felmérés megállapítása szerint – a kis nyelveknek nem kedvező tantervi helyzet és a tankönyvhiány miatt – „az orosz nyelv tanítása az évtized végére megszűnt az általános iskolákban” (Czizér-Dörnyei-Németh, 2001: 23).

A nyelvoktatást helyzetét számos empirikus kutatás vizsgálta Magyarországon a rendszerváltás óta eltelt időszakban (csak néhány példa: Csapó, 2001; Imre, 2009; Mihályi, 2000; Petneki, 2002; Terestyéni, 1996; Vágó, 2000, 2001). A kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a középfokú oktatásban a nyelvet tanulók száma folyamatosan nőtt. A nyelvi szerkezet átstrukturálódása érthető módon a gimnáziumokban a legkevésbé látványos, mivel ebben az iskolatípusban már korábban is viszonylag nagy létszámban folyt a nagy nyelvek oktatása (1. táblázat Melléklet).

Az orosz nyelvet tanulók létszáma két tanév alatt a felére csökkent, s ezt a folyamat megállíthatatlan volt a 2000-es évek közepéig, azóta stagnálás figyelhető meg. Radikálisabb változások figyelhetők meg a szakközépiskolákban az új nyelvi szerkezetre történő átállás során, az orosz gyorsabb visszaszorulásával párhuzamosan a nagy nyelvek dinamikusabb előretörése látható. A szakközépiskolai oktatásban az angolon és a németen kívüli nyelvek csak igen csekély arányban képviseltetik magukat, ezek között az orosz is jelen van igen szerény mértékben. A rendelkezésünkre álló adatok szerint jelenleg 89 magyar középiskolában oktatják valamilyen formában az orosz nyelvet. (Az orosz nyelv helyzete, 2007)

2. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók száma a szakközépiskolákban nyelvenként, 1990/91–2009/10 (fő)

Tanév	Angol	Német	Francia	Orosz
1990/91	49 293	46 668	8 693	90 797
1991/92	64 782	64 207	9 055	49 541
1992/93	77 149	76 763	9 073	23 577
1993/94	85 350	83 989	9 058	12 537
1994/95	89 580	87 666	8 374	7 104
1995/96	98 045	92 612	8 189	5 244
1996/97	107 007	99 918	7 704	4 498
1997/98	113 968	102 484	7 914	3 362
1998/99	120 394	104 664	7 237	2 006
1999/00	127 211	105 541	7 287	1 468
2001/02	130 695	99 179	7 025	1 201
2002/03	136 941	99 792	5 983	642
2003/04	143 145	99 693	5 586	641
2004/05	146 790	97 284	4 882	587
2005/06	146 593	92 781	4 356	533
2006/07	147 185	88 619	3 865	630
2007/08	150 344	85 659	3 571	670
2008/09	148 710	81 416	3 379	611
2009/10	151 269	75 727	2 914	604

Forrás: Oktatási-statisztikai évkönyv 2009/2010

Nemcsak a tanulói létszám, de az orosz nyelvet tanító tanárok száma is jelentősen csökkent. Míg a rendszerváltás előtt nagy létszámú volt az orosz tanárok köre, egyes időszakokban az 5000 főt is elérte, addig ma a teljes közoktatásban fő munkaviszonyban 234 pedagógus foglalkozik orosz nyelvtanítással. Az 1990 előtt képzett orosz tanárok egy része a másik szakját kezdte tanítani teljes óraszámában, vagy ha ezt nem tehette, akkor másik nyelvet választott, s ezt tanulta az állam által 1990 és 1995 között támogatott átképzéseknek köszönhetően. Az 1998/99-es tanév adatai már jól tükrözik egyrészt az orosz tanárok létszámának csökkenését, másrészt a nyelvet tanulók rendkívül alacsony számát.

3. táblázat

A szakjukat tanító nyelvtanárok és az egy tanárra jutó tanulók száma
az 1998 – 1999-es tanévben
(Vágó, 2000: 689)

	Általános iskola		Középiskola	
NYELV	nyelvtanárok	nyelvtanulók	nyelvtanárok	nyelvtanulók
Angol	2548	131,1	3375	72,7
Német	3072	118,9	2987	69,1
Francia	154	58,2	582	45,8
Orosz	232	31,7	281	20,8
Olasz	43	43,6	252	45
Spanyol	9	46,9	77	40,9
Latin	30	226,7	271	43,3

Az orosz nyelv háttérbe szorulását, a nyelvet tanulók létszámának csökkenését a felsőoktatásban is megfigyelhetjük.

4. táblázat

tanév	orosz nyelvszakos hallgatók	orosz nyelvet tanuló egyetemisták/főiskolások
1989/1990	-	17 241
1990/1991	-	7275
1991/1992	-	4723
1992/1993	-	3914
1993/1994	1062	4226
1994/1995	1190	3853
1995/1996	900	3102
1996/1997	909	2696
1997/1998	741	2899
1998/1999	788	1966
1999/2000	706	1569
2000/2001	-	-
2001/2002	586	1021
2002/2003	626	1098
2003/2004	670	1091
2004/2005	634	1116
2005/2006	672	1300
2006/2007	580	1208
2007/2008	550	892
2008/2009	537	1233
2009/2010	502	1212

Forrás: Oktatási-statisztikai évkönyv 2009/2010

Az egyetemeken, főiskolákon egyre kevesebben jelentkeztek orosz szakra, de érdekes módon a változás nem olyan radikális, mint a

közoktatásban. Míg az 1994/95-ös tanévben 1190 fő tanult az ország felsőoktatási intézményeiben orosz szakosként, addig a 21. század első évtizedében ez a szám a felére csökkent. A radikális csökkenést az orosz mint idegen nyelvet tanulók létszámának alakulásában érhetjük tetten. Az 1989/90-es tanévben még 17 241 egyetemista, főiskolás tanulta a képzése során az orosz, ez a szám a következő évben már megfeleződött, gyakorlatilag a kilencvenes évek végére egy tizedére apadt. Mint az adatokból is látható, a 2000-es években 1000-1100 körül stagnált a létszám, reménykeltő, hogy a 2007/2008-as tanévet nem számolva enyhe növekedést mutat. Azt is számításba kell vennünk, hogy az oktatásstatisztikai adatok csak az államilag támogatott hallgatókra vonatkoznak, az államilag nem finanszírozott képzésnek nincs statisztikai bejelentési kötelezettsége, ezért csak vélelmezni lehet, hogy a felsőoktatásban orosz tanulók száma a táblázatban feltüntetettnél magasabb. Ha az orosz nyelv iránti érdeklődés növekedéséről a statisztikai adatok még nem is tanúskodnak meggyőzően, az egyetemi, nyelviskolai tapasztalatok már jelzik a szűk esztendő végét. A felsőoktatás egyes területein és intézményeiben az utóbbi időben megnövekedett az orosz nyelvi stúdiumok iránti igény. Ez a fokozódó érdeklődés a *Corvinus Egyetemen* is megfigyelhető.

Az orosz nyelvi képzés nagy múltra tekint vissza a Corvinuson. Amíg az orosz nyelv kötelező volt, addig az *Idegen Nyelvi Tanszék* közel 40 orosznyelv tanárt alkalmazott a feladatok ellátására. A több nyelv ismeretét megkövetelő szakok, így a nemzetközi gazdasági kapcsolatok és a külkereskedelmi szakok hallgatói vagy négy éven át heti 4 órában, vagy két éven át heti 8 órában tanultak oroszul. A nyelvi csoportok létszáma az ő esetükben nem haladta meg a 12 főt. Aki más szakra járt, az két éven át heti 2 órában és 20 fős csoportokban, azaz kevésbé hatékonyan foglalkozhatott a nyelvvel. 1989 után, a kilencvenes években az oroszul tanulni vágyók száma az ismert oktatáspolitikai döntések miatt annyira lecsökkent, hogy 1995-ben a tanszéken mindössze ketten maradtak, akik az orosz nyelv oktatásával foglalkoztak. Az utóbbi két-három évben azonban jelentősen megváltozott és ártértekelődött a hallgatók viszonya az orosz nyelvhez, ennek következtében a korábbi 80 fő helyett ma már 200 diákot is tanítunk egy-egy félévben. Elsősorban a közgazdász és a nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatók érdeklődnek a tárgy iránt. Ők ugyanis felismerték, hogy az orosz nyelvnek, s tegyük hozzá, a kulturális-gazdasági és politikai közegnek az ismerete előnyt jelent a munkaerőpiacon, hiszen földrajzi régióinkban és az üzleti szférában Oroszországnak továbbra is fontos szerepe lesz. A szakemberek szerint is érdemes egy diplomáciai nyelvet (angol, francia) és egy kurrensebb nyelvet (köztük az orosz) választani a tanulmányok ideje alatt a biztos siker érdekében. Mivel élénkülő kereslet érezhető a valamely nyugati nyelv mellett

oroszul is tudó szakemberek iránt, ezért sokan veszik fel második, illetve harmadik nyelvként. Többnyire olyanok, akik korábban még nem tanulták, azaz őket a nulláról kell eljuttatni a B2 szintre. Ez a feladat azonban nem egyszerű, több okból sem. Először is megnehezíti a dolgunkat a magas csoportlétszám, általában 20 fős csoportok részére kell megterveznünk az elvégzendő anyagot. Másodszor az sem könnyíti meg a munkát, hogy mindössze 2 (bizonyos esetekben 4) félévig tanulhatnak a hallgatók térítésmentesen nyelveket, ha ez nem elég a nyelv elsajátítására, akkor a későbbiekben fizetniük kell. Valamint az orosz nyelvkönyvek és segédanyagok hiánya is nehézséget jelent, így folyamatosan saját anyagokat kell fejlesztenünk és kidolgoznunk.

Napjainkban az oktatás minden szintjén gondot okoz, hogy az elmúlt húsz évben nem csak a nyelvet tanulók és tanítók létszáma csökkent le hihetetlen mértékben, hanem ezzel párhuzamosan a tankönyvi kínálat is jelentősen beszűkült, nem vagy csak elvétve jelentek meg orosz nyelvkönyvek, tanítási segédletek. Ma Magyarországon könyvesbolti forgalomban két orosz nyelvkönyvcsaládot lehet kapni (Oszipova Irina: *Ключ*, Corvina; és Székely András-Székely Nyina: *Или за паром*, Nemzeti Tankönyvkiadó). Azonban még mindig kevés a megváltozott érettségi és nyelvvizsga követelményeit is szem előtt tartó tanítási segédlet, feladatgyűjtemény, pedig a már a részletezett változások miatt szükség lenne az ilyen típusú kiadványokra. Legsürgetőbb feladatnak napjainkban épp a korszerű, kommunikatív nyelvtanítási szemléletet is képviselő tananyagok kínálatának, a választás lehetőségének a megteremtése tűnik. Erre azért is szükség van, mert ma már nem annyira az ideológiai meghatározottságok érvényesülnek a nyelvválasztásban.

Hivatkozások

- Az orosz nyelv helyzete Magyarországon. Gyorsjelentés.* (2007) Alapítvány az Orosz Nyelvért és Kultúráért. www.russtudies.hu/Aindex.php?dir=&menu=54&lang=h
- Csapó, B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 8. 25-35
- Csizér, K.- Dörnyei, Z.-Németh, N. (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 4. 19-30
- Imre, A. (2009): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. *Tudástár*. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/imre-anna-nyelvoktatasi>
- Mihályi, I. (2000): Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 229-236
- Oktatási-statisztikai évkönyv 2009/2010.* (2010) Budapest
www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf
- Petneki, K. (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 147-153
- Swaan, A. De (2004): *A nyelvek társadalma. Globális nyelvrendszer.* Typotex: Budapest
- Terestyéni, T. (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*. 2-3. 3-16

Vágó, I. (2000): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a '80-as és '90-es években. *Educatio*. IX./4. 668 - 690

Vágó, I. (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra*. 8. 61-70

Melléklet

1. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók száma a gimnáziumokban nyelvenként, 1990/91–2009/10 (fő)

Tanév	Angol	Német	Francia	Orosz
1990/91	70 993	54 118	15 649	75 891
1991/92	81 774	64 051	18 696	52 018
1992/93	94 083	72 159	20 307	33 080
1993/94	100 673	77 086	19 992	22 729
1994/95	106 615	82 614	19 724	17 115
1995/96	112 097	88 525	19 806	12 756
1996/97	116 467	93 054	19 997	8 854
1997/98	121 415	98 712	19 664	5 850
1998/99	123 400	101 757	19 451	3 858
1999/00	128 601	103 456	19 628	3 088
2001/02	150 815	116 577	20 691	2 638
2002/03	160 888	121 523	21 329	2 115
2003/04	166 842	123 753	21 357	2 092
2004/05	170 450	122 151	22 302	1 935
2005/06	170 736	119 462	23 520	2 034
2006/07	174 540	119 280	24 129	2 028
2007/08	177 563	118 711	24 030	1 790
2008/09	181 736	119 512	24 130	2 184
2009/10	173 075	111 804	22 481	2 285

Forrás: Oktatási-statisztikai évkönyv 2009/2010

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék

A második nyelv szerepe a munkaadók szemszögéből

Az újabb állásbörze elemzések, továbbá a munkaadókkal vagy a személyzeti szakemberekkel folytatott riportok alapján egyértelműen az derül ki, hogy a szakértelmiségtől a második vagy további nyelvek tudásának elvárása kezd egyre erősebb érvényű igényné válni. A többnyelvűség felé fordulásnak több oka van: a direkt szakmai indítékokon túl a kapcsolati tőke és a bizalmi tőke eszközeként is tartják a második nyelvet. A cégek a másik gazdasági partner közvetlen – a saját anyanyelvén történő – megközelítését a szakmai vagy az üzleti siker egyik kulcsának tekintik. A szakmai lingua francán, az angolon – azaz egyben többnyire az első nyelven – kívül igen tág és sokszínű az a nyelvi paletta, ami a második nyelv körébe tartozik. Ebbe a cégek által elvárt igénybe a legtermészetesebben bevonhatók az angolon kívül a további nagy világnyelvek, de a szomszédos országok nyelvei, vagy a tőlünk távolabbi nyelvi világok, így például az ázsiai és az afrikai nyelvek is egyre fontosabb szerepet töltenek be a második nyelv szerepkörében. Gazdaságpolitikai alapkérdés, hogy ezt a növekvő tendenciát mutató igényt hosszabb távon hogyan kezeli, illetve támogatja a nyelvpolitika.

Kulcsszavak: állásbörze, munkaadók, többnyelvűség, nyelvi választék, szakmai-, kapcsolati-és bizalmi tőke, sikeresség, nyelvpolitika

Támogató alaphelyzet a második nyelv tanulásához

A szakértelmiség képzésével foglalkozó felsőoktatásban nyelvpedagógiai szempontból – a nyelvtanítás, a nyelvtanulás folyamatát tekintve – a második nyelv tanulásához azt tekinthetjük támogató alaphelyzetnek, ha az az első nyelv tanulásának lezárása, de legalábbis vizsgaközelségében történik. Ez a helyzet inkább pragmatikus szempontból méltányolható: az első nyelv, mint tanulási minta; a motiváció; a céltudatosság; az időgazdálkodás; a tanulási tapasztalat stb. szempontból. Ezzel az állítással nem kívánjuk kizárni a két vagy akár több nyelv párhuzamos tanulását, hiszen ennek az útnak is vannak egymást erősítő hatásai, de ez az út nem nevezhető tipikusnak a felsőoktatásban. Másik megállapításunk az lehet, hogy számtalan oknál fogva az első nyelvnek célszerű az angolnak, a modern „lingua francának” lenni. Ha nem ez az első tanult nyelv, akkor a munkaadói-, a karrier- és a szakmai szempontokat is figyelembe véve mindenképpen ez a javasolt második nyelv.

A második nyelv szerepéről általában

A második vagy a többedik nyelv esetében általában csak a gazdaság szempontjait szokás figyelembe venni, holott számtalan egyéb olyan szempontot is fel lehet sorolni, amelyek összesített értéke elérheti vagy meghaladhatja a pusztán gazdaságiakat. Ezek közé sorolhatók az alábbi okok

és előnyök: a.) a további nyelv(ek) tudása a műveltség, az értelmiségi lét elvárható és szerves része; b.) az egyéni kultúra és a személyes presztízs tartozéka; c.) tájékozódási- és kapcsolatteremtő eszköz más kultúrákban; d.) nálunk nyelvünk tipológiájából, elszigeteltségéből és geopolitikai helyzetünk sajátosságából fakadó igény a többnyelvűség; e.) mobilabb kapcsolat az európai oktatási-, kutatási- és gazdasági térséggel; f.) szabadabb mozgás és nagyobb lehetőségek a világhálón, a computer-galaxisban; g.) a nemzeti nyelvtudási „ráta” fejlesztése az országimázs javításának eszköze.

A második nyelv szerepe a gazdaságban

Ha a gazdaság felől közelítünk a második nyelv funkcióihoz, akkor az előző pontban felsoroltakon, az általános okokon és előnyökön kívül a következőket kell számba venni, mint a gazdasági, a szakmai tevékenységet pozitívan befolyásoló tényeket: a.) az újabb nyelv, mint újabb munkaeszköz jelenik meg; b.) kibővített információ-szerzési és innovációs eszköztár; c.) versenyeszköz, a versenyelőny megszerzésének lehetősége az adott nyelvi régiókban; d.) a bizalmi tőke és a kapcsolati tőke közvetlen (közvetítő nyelv nélküli, anyanyelven történő) kiépítése az adott partnerekkel; e.) az egyéni- és a vállalati tudástőke szélesebb körű beváltásának esélye; f.) a munkaerő-mobilitás nagyobb szabadsága; g.) a gazdasági tőkefejlesztés, a piacszerzés és az értékteremtés lehetséges eszköze.

A konkrét nyelvek, a nyelvi paletta

Tény- és adatszerű megállapításaimat a BME Állásbörzék anyagára és elemzésére alapoztam (BME 2009, 2010; ÁllásStart 2009, 2010). Az elemzés teljes feldolgozása és a tapasztalatok összevetése a korábbi hasonló adatokkal a hivatkozásokban megadott két tanulmányban olvasható (Sturcz, 2004; 2010). A nyelvek fajtáját, milyenségét, számát tekintve a korábbi évekhez képest határozottan kibővült az un. nyelvi paletta: a munkáltatók által elvárt nyelvek köre kitágult, kiszélesedett. Míg az ezredfordulón gyakorlatilag 8-10 nyelvet jelöltek meg (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz és néhány szomszéd nyelv), addig 2010 táján mintegy 30 nyelv jelenik meg az elvárési listában. Ezek a következők: angol, német, francia, olasz, spanyol; // portugál, holland, svéd, norvég, dán; // orosz, ukrán, lengyel, bolgár, cseh, szlovák, szerb, horvát, szlovén; // román; // görög; // finn, észt, lett, litván; // kínai, japán, török, arab; // magyar. A felsorolt nyelvek, illetve csoportosításuk nagyjából az erőssorrendet és a gyakorisági előfordulást is mutatják. Ennek a változásnak a hátterét jól világítja meg a Richter Gedeon gyógyszergyártó cég 2010-es bemutatkozó és állásajánló prospektusának egy része, mely így hangzik: „A társaság részvényeit jegyzi a budapesti, a londoni, a luxemburgi és a New-York-i tőzsdén. A Richter

Gedeon a kelet-európai cégek közül egyedülálló, öt világrészre kiterjedő piachálózattal rendelkezik, termékei így a világ csaknem száz országába eljutnak. A társaság 30 országban van jelen 4 gyártóhellyel, 30 képviseleti irodával, valamint 14 kereskedelmi leányvállalattal és nagykereskedelmi vállalattal.” Az elvárt nyelvek témakörében további megállapításokat tehetünk, de ezek között az első, az anyanyelvünket érintő megállapítás legyen.

A magyar, mint az EU hivatalos nyelve felkerült a munkáltatók által elvárt követelmények, illetve lehetőségek közé: ezt élő álláshirdetési anyagok bizonyítják. Ez a jó hír, a rossz hír az, ami ebben a magyar munkavállalókat érinti: minden olyan EU-s szakember versenytárs lehet a munkaerő-piaci versenyben, aki az elvárható vagy az előírt magyar nyelvi szintet teljesíti. Ezek a hirdetések tágabb körben, többnyire elektronikus úton a világhálón is megjelennek, mivel a szakmai elvárás is általában speciális vagy nem szokványos. Ennek a helyzetnek, illetve ennek a kihívásnak erős nyelvtudás-szerző motivációval kellene hatnia a leendő, illetve a már működő szakértelmiségre, de úgy tűnik, hogy ez a tény, ez a munkaadói hozzáállás még nem tudatosodott a magyar munkavállalókban, a magyar szakértelmiségben. Az is tény, hogy például a BME Állásbörzéken kis számban, de már több alkalommal találkoztam különböző, nem magyar állampolgárságú munkakeresőkkel: meglepő módon részben végzős fiatalokkal, részben már itt dolgozó, de cégváltásban gondolkodó szakemberekkel.

A következő megállapításunk az, hogy az angol nem veszített jelentőségéből, sőt növelte nominális előnyét. Gyakorlatilag az álláshirdetések döntő többsége tartalmazza ezt az elvárást, mármint az angoltudást, mivel ez a modern lingua franca, ahogy ezt a szakirodalom megnevezi az ELF: English as a lingua franca (Seidlhofer, 2005). Ebben minőségében a szakmák és az üzleti kapcsolatok tárgyaló nyelve, de a legfontosabb szerepe az, hogy a tudástőke nagyobb része ezen a nyelven szerezhető meg, mivel a szakirodalom döntő többsége angolul fogalmazódik meg. Mindebből az következik, hogy nem megkerülhető nyelv. Igazából ma már „nem nyelvi minőségében”, hanem alapeszköz vagy segédeszköz minőségében elvárás, ugyanúgy, mint a magas szintű számítógépes ismeretek. Ezt jól jelzi az a szám, amely szerint a korábbi évtizedhez képest 88%-ról 98%-ra nőtt az „elvártsági mutató.” Találó Swaan paradoxonnak tűnő megállapítása: „Európai Unió: minél több nyelv, annál több angol.” (Swaan, 2004: 165)

Az EU nyelvei közül a német aránya 7%-ról 27%-ra, a francia aránya pedig 2%-ról 15%-ra nőtt a korábbiakhoz képest. Ez nagyon határozott emelkedés. Ez a növekedést mutató irány az olasz és a spanyol

esetében is igaz, ha nem is olyan erőteljes mértékben, mint az előző nyelvekre nézvést. Minőségi változást jelent a korábbi évtizedhez képest az, hogy míg akkor esetlegesen és foglalkoztatási előnyként jelentek meg ezek a nyelvek, addig a mostani kiírások többségében már konkrét feltételként és elsődleges elvárásként fogalmazódnak meg, az angolt, mint második vagy másik elvárást is megelőzve. Ez a jelentős százalékos növekedés részben a fentiekkel magyarázható, másrészt a gazdasági kapcsolatainkat és a célzatos tőkebeáramlást is jól tükrözi.

Határozottan új színfoltnak tekinthetők az olyan álláshirdetések, ahol a többi EU-s nyelv jelenik meg, mint elvárás vagy kíváncsi: finn, svéd, norvég, holland, görög stb. Ezek növekvő száma pedig az EU-s beágyazódásunk sikerét és természetes voltát mutatja.

Ebből a szempontból, illetve körből sajátos szín, hogy szaporodik a szomszédos és a távolabbi „kis” EU-s nyelvek: szlovák, cseh, lengyel, szlovén, román, bolgár; észt, lett, litván stb. iránti szórványos, de már határozottan megfogalmazott kereslet. Kategorikus és célirányos üzleti nyelvpárosítás szerint keres szakembereket, például a MOL, amikor angol első nyelv és orosz vagy román vagy szlovák vagy arab vagy horvát második nyelv nyelvpárosításban keres munkaerőt. Mint azt a példánk is mutatja az ilyen típusú megfogalmazások, illetve elvárások – technikailag egy főhirdetésen belül –, egy „nyelvpárosítási láncoron” jelennek meg, ahol gyakran az EU nyelvei és más nyelvek keverednek.

A további nyelvek köréből kiemelkedik az orosz, de ott van a japán, a kínai, az arab, sőt a török is, tovább bővítve a korábbi évtizedhez képest igen szerény nyelvi palettát.

Speciális, extra, egyedi, de nem elhagyható részét képezi a nyelvi paletta bővülésének: például a katalán vagy más Európában használt „kisebbségi nyelv” elvárása. Ebbe a kategóriába tartozik az olyan megfogalmazás is, mint benelux francia, benelux holland. Ebből arra következtethetünk, hogy a gazdaság nem ismeri a nyelvi határokat, a hivatalos és nem hivatalos használatot, vagy az államnyelv fogalmát, hanem megrendelőként és fellelvő piacként érdekel alapon „nyelvpolitizál”.

Végül említést kell tenni arról a tendenciáról, hogy bizonyos cégek (pl.: EON, LIDL, AUCHEN stb.) saját nemzeti nyelvük magas szintű ismeretét jelölik meg „első helyes” nyelvi elvárásként már egy középszintű vezetői állás betöltésénél is. Az interjúkból, a rákérdezésekből kiderül, hogy a szakmai indokokon túl a cégidentitás, a céggel való azonosulás eszközeként fogják fel ezekben az esetekben a nyelvtudást.

Szint és tartalmi elvárások a második nyelvvel kapcsolatban

A nyelvtudás szintjében is elmozdulás tapasztalható a korábbi évekhez képest. Ezek az elvárások mind az első, mind pedig a további nyelvekre egyaránt érvényesek. Ennek a lényegét különféle megfogalmazások és jelzések alapján úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az elvárások már túl vannak a középfokon és a felsőfok felé tartanak. Ezt néha meg is fogalmazzák: már eleve a felsőfokot jelölik meg elvárásként, vagy eufemisztikus, de eléggé irányadó megfogalmazással utalnak a magasabb szintre. Erre a következő tipikus példákat hozhatjuk a 2010. évi állásajánlatok megfogalmazásaiból: „folyékony angol nyelvismeret alapvető elvárás, és előnyként számít a következő nyelvek egyikének folyékony ismerete: francia / német / olasz / benelux francia / benelux holland” (TESK); „Fluency in English and Hungarian.” (Hewlett-Packard); „angol tárgyalóképes nyelvtudás: erős kommunikációs szint írásban és szóban” (WorkForce); „Felsőfokon beszélj angolul?” (ProfiPower); „To have good communication skills in English” (ERICSON); „Fliessend Deutsch und mittelstufiges Englisch erfordert” (IT Services) „Egy angol interjútól ne ijedj meg!” (ProfiPower) „megbízható felsőfokú, gyakorlati nyelvtudás” (AUCHEN). A munkaadók realizmusát mutatja, hogy ismerve a magyar munkavállalók nyelvtudását ezt azért túlzott elvárásnak tartják. Így sokszor a kettő közötti állapotot (középfok, felsőfok) keresve hirdeteikben különféle minősítéseket, jelzőket társítanak a középfok mellé, például: középfoknál erősebb, élő középfok, tárgyalóképes középfok stb. Az elvárt nyelvi szint kapcsán meg kell említeni, hogy a BME Állásbörzék anyagában a cégeknek csak 7%-a nem jelölt meg idegen nyelvi elvárást a kétszázas cégek köréből. Ezek többsége hazai, belső szolgáltató cég, és maga a meghirdetett munkakör sem nyelvigényes. Ahol viszont megjelöltek nyelvet – tehát a 93%-ban –, ott sehol sem szerepelt alapfokú elvárás; a szerényebb megfogalmazások is a következő példákat követik: „minimum középfokú német nyelvismeret”, „legalább középfokú nyelvtudás az álláshelynél megjelölt nyelv(ek)ből”.

A nyelvtudás szintjét, de inkább tartalmát és szerkezetét érintő elvárás az olyan típusú és egyre gyakrabban megjelenő igény vagy megfogalmazás, hogy a munkavállaló rendelkezze szakmai nyelvi ismeretekkel a saját szakterületén; pl. ilyen megfogalmazások olvashatók: „az állás betöltése élő, középfokú tárgyalóképes szaknyelvi tudást igényel”; „magas szintű szakmai kommunikációs készség idegen nyelven”, „középfokú szakmai angol nyelvtudás írásban és szóban”; „szakmai tárgyalási szint”. Az ilyen típusú megjelölésekből és szövegezésekből, illetve elvárásokból az szűrhető le, hogy a munkaadó a szakmai tartalmú nyelvtudást mindenképpen szintemelő, a középfokot meghaladó, a felsőfok felé mutató nyelvtudásként értékeli.

Az állásbörzék tapasztalatai és a munkaadók megnyilvánulásai alapján megfogalmazható az az állítás, hogy a második vagy a többedik nyelv ismeretének elvárása gyakran az álláskereső minőségi előszűrőjeként is funkcionál különösen fontos pozíciók vagy kiemelt állások esetén (néha még akkor is, ha nem feltétlen szükséglet a második nyelv). Ez a szűrőfunkció a második és a harmadik pontban ismertetett szakmai és részben személyzeti szempontok figyelembe vételével teljesül, továbbá összefüggésbe hozható azzal a tétellel is, hogy minél „több” nyelv, annál jobb állás kínálat, fizetésajánlat.

Szemelvények a két- vagy több nyelvi elvárást támaztó álláshirdetésekből

Magyar mint EU-s nyelv és egy idegen nyelv: Magabiztos angol és magyar nyelvtudás szóban és írásban egyaránt (LEGO manufacturing kft) // Magyar és angol, német nyelv előny (NESS HUNGARY Kft.) // Fluency in English (written, verbal/spoken, reading) and in Hungarian (NATIONAL INSTRUMENTS) // Fluency in English and Hungarian (NOKIA)

Angol és német nyelv a fókuszban: Minimum szakmai szövegek értése angol és német nyelven – egyes pozícióknál magasabb szintű nyelvismeret (evosoft-allas@evosoft.com) // Magas szintű német és kommunikációs angol nyelvismeret (evosoft-allas@evosoft.com) // Angol és / vagy német nyelv kommunikációs ismerete (TDK-EPC) // Angol és / vagy német nyelv ismerete (VIDEOTON) Német és / vagy angol nyelv kommunikációképes ismerete (Infineon) // Német és angol (MERCEDES-BENZ HUNGARY KFT.) // Pozíciótól függően általában közép fokú német, az angol előny (IT SERVICES HUNGARY) // Angol és német nyelvismeret (EUROCIRCUITS Kft.) // Német, angol nyelvtudás (BALLUFF ELEKTRONIKA Kft.)

Variánsok két- vagy több nyelv tudásának igényére magyar nyelvű és idegen nyelvű hirdetésekben: Folyékony angol nyelvtudás és második európai nyelv ismerete (TATA) // English and French/German/Italian (NSCI Kft.) // English and Chinese a plus (TAIWAN TRADE CENTER) // Angol/olasz nyelvtudás (CIB Bank) // Fluent Spanish language knowledge and high level of English (TATA) // Általában angol, illetve a pozíciótól függően további idegennyelvtudás (CVO RECRUITMENT Kft.) // Folyékony angol nyelvtudás + egy európai nyelv ismerete (BRITISH TELECOM) // Társalgási szintű angol vagy német nyelvtudás, francia nyelvismeret előny (BOSCH CSOPORT MAGYARORSZÁG) // Fluent English and German or Italian skills (TATA) // Guten Deutsch- und Englischkenntnissen (AdNovum) // Fluent knowledge of English and German or Dutch or Swedish or Turkish or Greek (TATA) // Fluent English and

Dutch or Spanish or Czech or Italian or German or Portuguese language knowledge (TATA) // Tárgyalási szintű angol továbbá előnyt jelent az olasz, orosz, szlovák, horvát, román, arab nyelvek (MOL Nyrt.) // Angol, német, francia, spanyol nyelvismeret (GESTAMP HUNGARIA Kft.) // Angol, francia nyelvismeret (GDF SUEZ) // Angol, bizonyos pozíciókban német/olasz/francia/norvég/holland/török nyelvismeret (EXXONMOBIL) // Angol, spanyol, német, orosz, francia nyelvismeret (EMERSON PROCESS MAGYARORSZÁG Kft.) // Aktív angol és egy másik európai és vagy Európán kívüli nyelv magas szintű ismerete (ADECCO) // Angol és német/francia/olasz/spanyol és egyéb nyelvek (YOUR PROFILE MANAGEMENT) // Angol/német/orosz nyelvtudás (KNORR-BREMSE) // Erős kommunikációs készséggel vagy közel anyanyelvi szintű beszélőket keresünk a következő nyelvekből: norvég, svéd, cseh, szlovák, lengyel, holland, angol, francia, német, olasz, bolgár, horvát, szlovén. A magyar nyelvismeret nem feltétlen elvárt, de az *angol* társalgási szintű ismerete minden relációban szükséges. (SYKES)

Nyelvpolitikai döntéshelyzet

A második, illetve a többedik nyelv iránti növekvő kereslet és igény azt sugallja, hogy a felsőoktatási rendszerünkben a nyelvoktatás tovább nem szűkíthető. Ez a megállapítás vonatkozik az eszköztárra (félévek, óraszámok, oktatási keretek, forrásbővítés stb.), és természetesen a nyelvi kínálatra: azaz a tanított nyelvek számára. Ez utóbbiban bővítést, illetve újjászervezést kellene végrehajtani, ami nyelvpolitikai, oktatáspolitikai döntést igényel, mivel számtalan kihatása van: szervezeti, szakmai, személyi, anyagi. Egy ilyen döntésnek és az abból elinduló folyamatnak legfőbb kihatása és egyben haszna persze kulturális és gazdasági tartalmú lenne, ami azt mutatja, hogy az első nyelven túl a további nyelvek oktatásába befektetett pénz, energia és idő megtérülő beruházás. Tegyük hozzá társadalmi és egyéni szinten egyaránt. Így az ezzel kapcsolatos előrevivő és támogató nyelvpolitikai döntések is megtérülő befektetések lennének. A nyelvpolitikai döntéshozóknak mintegy alapállásként, kiindulópontként és irányadóként figyelmébe ajánljuk a SYKES állásajánlatából a nyelvi elvárást megfogalmazó részt.

Hivatkozások

ÁllásStart (2009, 2010): Kézikönyv, illetve évkönyv. Lásd még: www.allas-start.hu és www.profession.hu

BME Állásbörze Kalauz (2009, 2010): Az állásbörze kiadványa, amely tartalmazza a résztvevő cégeket, részletes állásajánlataikat. (A cikkben a 2009-es és a 2010-es rendezvények, kalauzok anyagait használtam fel. Ez kb. ötezer álláshelyet és kétszáz céget jelent.)

Seidlhofer, B. (2005): English as a Lingua Franca. *ELT Journal*. 59 (4). 339-341.

Sturcz, Z. (2004): A munkavállaló nyelvi környezete. In: Bakonyi–Nádai (szerk): *Többnyelvű Európa*. SZIE. Győr. 431. 29-41.

- Sturcz, Z. (2010): A munkaadók nyelv elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. In:
Modern Nyelvoktatás. 2010. december . XVI. évf. 4. sz. 7-18.
- Swaan, A. (2004): *A nyelvek társadalma*. (A globális nyelvrendszer.) Typotext. Budapest.
2004. 258.